Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270870
Centre d'intérêt: 751

Fortin, Andrée.

Evaluation du développement socio-cognitif de l'élève dans le cadre du projet "Comme on dit--". 2. Administration des épreuves et analyse des résultats / Andrée Fortin. -- [Québec] : Direction du matériel didactique, 1979 [i.e.] 1982.
125 p. -- (Rapport / Direction du matériel didactique du Québec)

Code: EV-791101. Bibliogr.: p. 85.

Cote Dewey: 372.6/F472e Cote LC: LB/1577/.F

Descripteur(s): *Français (Langue) *Programme d'enseignement *Langue parlée *Expression orale *Communication verbale *Evaluation de programmes *Evaluation de l'apprentissage *Questionnaire *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Comme on dit (Projet)

Identificateur(s) de sujet: *Développement socio-cognitif

Le rapport porte spécifiquement sur l'évaluation de l'impact du projet "Comme on dit" sur le développement psycho-cognitif et socio-linguistique de l'élève. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure "Comme on dit" peut contribuer au développement des aptitudes intellectuelles sous-jacentes à la communication chez les élèves du primaire. Un premier volume concernait la constitution de la batterie d'épreuves; celui-ci porte sur les résultats de l'expérimentation proprement dite.

L'échantillon comprend 63 classes, de la deuxième à la sixième année, classes choisies dans 23 écoles et six commissions scolaires; 44 classes constituent les groupes expérimentaux et 19 les groupes de contrôle. L'expérimentation s'est étendue sur un an: administration du pré-test à l'automne 1977, administration du post-test en mai-juin 1978. Trois instruments d'enquête (reproduits en annexe) ont été utilisés, tests de production concrète, de production abstraite et d'évaluation abstraite.

Le projet "Comme on dit" ne semble produire aucun changement d'ordre socio-cognitif chez l'élève. Il se heurte en particulier au cloisonnement des matières. Pour exercer une action efficace sur le développement socio-cognitif de l'élève, "Comme on dit" devra prévoir des mécanismes susceptibles de le rendre apte à mieux coexister avec d'autres voies d'apprentissage plus ou moins informelles du même contenu. Enfin, il semble que l'impact socio-cognitif du projet soit lié à des modifications par trop exigeantes du travail du professeur.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270866

Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8270870

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

DIRECTION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE

Rapport *Diffusion publique*

EVALUATION DU DEVELOPPEMENT SOCIO-COGNITIF DE L'ELEVE DANS LE CADRE DU PROJET "COMME ON DIT..."

2. Administration des épreuves et analyse des résultats

Andrée Fortin

CODE: EV-791101 **DATE:** Le 13 novembre 1979

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION. 1

CHAPITRE I
Rappel des objectifs 3

CHAPITRE II
Description des épreuves 8

A. Production concrète 10

1. Présentation de l'épreuve. 10
2. Grille de correction 11

B. Production abstraite. 14

1. Présentation de l'épreuve. 14
2. Grille de correction 15

C. Evaluation abstraite. 16

1. Présentation de l'épreuve. 16
2. Grille de correction 17

CHAPITRE III
Administration des épreuves. 19

A. Echantillon 20

B. Déroulement typique 24

C. Déroulement global. 25

CHAPITRE IV
Analyse des résultats. 26

A. Participation au projet 27

B. Méthode d'analyse 35

C. Présentation des résultats. 39

D. Epreuve production concrète 39

E. Epreuve production abstraite. 45

F. Epreuve évaluation abstraite. 52

G. Résumé. 58

CHAPITRE V
Interprétation des résultats 61

A. Limites du contexte expérimental. 62

1. Validité des épreuves. 63

2. Les limites du schème expérimental 72

3. Durée de l'expérimentation 75

B. Modèle pédagogique de "Comme on dit..." 77

1. Le cloisonnement 78

2. Formation des enseignantes 80

C. Conclusion. 82

REFERENCES. 84

APPENDICE A
Epreuves expérimentales. 86

APPENDICE B
Illustration de la grille de correction propre à l'épreuve production abstraite 118

APPENDICE C
Liste des noms des enseignantes participant à l'expérimentation. 121

INTRODUCTION

La formulation des objectifs de "Comme on dit..." a conduit à définir trois groupes d'hypothèses soumises à l'expérimentation:

- les hypothèses liées aux objectifs immédiats;
- les hypothèses liées aux objectifs d'ordre méthodologique;
- les hypothèses liées aux objectifs fondamentaux.

C'est à ce dernier niveau d'analyse que se situe le présent rapport. Il touche plus spécifiquement l'évaluation de l'impact du projet eu égard au développement psycho-cognitif et sociolinguistique de l'élève. La question soumise à l'expérimentation est la suivante: dans quelle mesure "Comme on dit..." peut-il contribuer au développement de l'aptitude à communiquer de l'élève? Le rationnel et la formulation de cette question découlent d'une série d'analyses théoriques et expérimentales qui ont déjà fait l'objet d'un exposé détaillé dans notre rapport intitulé: "Evaluation du développement socio-cognitif de l'enfant dans le cadre du projet "Comme on dit...": 1. Constitution de la batterie d'épreuves" spécifiquement consacré à l'élaboration et à la préexpérimentation des instruments de mesure ici utilisés. Aussi, le présent document, parce qu'il fait suite au précédent, se limitera-t-il à rappeler les objectifs poursuivis (chapitre 1) ainsi que le caractère des épreuves adoptées (chapitre 2) avant de décrire le mode d'administration des épeuves (chapitre 3), la nature des résultats observés (chapitre 4) et le type d'interprétation auquel ils ont conduit (chapitre 5).

CHAPITRE I

Rappel des objectifs

La présente expérimentation se veut une vérification de l'impact de "Comme on dit..." quant à la réalisation de deux de ses objectifs, lesquels sont liés, d'une part, au développement psycho-cognitif de l'élève et, d'autre part, à sa compétence socio-linguistique. En regard du développement psycho-cognitif, le projet veut favoriser chez l'élève l'objectivation de la langue et la perception de son caractère instrumental, une telle démarche devant éventuellement conduire à une certaine accomodation au français standard. Dans le domaine socio-linguistique, par contre, "Comme on dit..." entend accroître la capacité de l'enfant à adapter le niveau et la forme de son expression orale à la situation de son interlocuteur ainsi qu'au contexte et à la nature du message à communiquer.

Chacun de ces deux objectifs aurait pu donner lieu à une hypothèse distincte: une première centrée sur le niveau de structuration logique de l'enfant et une seconde axée sur son aptitude à communiquer avec des interlocuteurs issus de différents milieux socio-économiques. Une telle approche à néanmoins été exclue, les deux objectifs ayant été réunis de manière à proposer la vérification d'une hypothèse unique formulée à partir des aptitudes intellectuelles sous-jacentes à la communication. Il ne convient pas ici de reprendre en détail les arguments qui ont milité en faveur de cette prise de décision, cette dernière ayant déjà fait l'objet d'une longue discussion lors du rapport consacré à l'élaboration et la mise à l'essai des instruments de mesure de la préexpérimentation. Qu'il nous suffise simplement de rappeler que la capacité à communiquer efficacement avec des interlocuteurs issus de différents milieux socio-linguistiques doit nécessairement faire appel à certaines aptitudes intellectuelles

(v.g. reconnaissance du point de vue d'autrui et son utilisation adéquate dans le processus de communication). De la même manière, la volonté d'apprécier l'impact cognitif du projet ne doit pas être confondue avec celle d'apprécier l'accentuation possible d'un développement intellectuel qui, en principe, se produira de toute façon; une telle analyse doit plutôt chercher à s'intégrer dans le contexte spécifique de "Comme on dit..."; soit celui de la communication orale. En ce sens, le désir d'évaluer, dans une perspective cognitive, l'impact de "Comme on dit..." eu égard à l'aptitude à communiquer concilie les deux objectifs énoncés plus haut; ce mode d'approche évite, par ailleurs, les difficultés liées à l'analyse de corpus linguistiques (v.g. durée de l'analyse, standardisation des situations expérimentales, définition de la norme du français parlé) et demeure suffisamment souple pour ne pas exiger que l'impact cognitif de "Comme on dit..." se traduise nécessairement par une restructuration cognitive profonde. La question à laquelle veut répondre la présente expérimentation est donc la suivante: dans quelle mesure "Comme on dit..." peut-il contribuer à développer chez l'élève la capacité à communiquer oralement?

Pour répondre à cette question, nous avons fait appel aux situations de communication référentielle, c'est-à-dire aux situations dans lesquelles le locuteur poursuit un but précis, soit celui de permettre à son auditeur de repérer parmi un ensemble d'objets possédant des qualités communes (ou de mots entretenant une relation sémantique quelconque) l'objet (ou le mot) choisi comme référent. L'intérêt de ce type de communication réside d'abord dans le fait que ce dernier est exigeant sur le plan

cognitif (il oblige à procéder à des classifications logiques, c'est-à-dire à abstraire les qualités communes et distinctes entre le référent et les objets non-référents); par ailleurs, il permet d'identifier aisément les différentes composantes qui y sont impliquées de même que de reconnaître que les aptitudes auxquelles il fait appel se développent avec l'âge (Glucksberg et al., 1975). En ce sens, l'exploitation de la situation de communication référentielle est des plus intéressante: tout en fournissant l'occasion de placer l'enfant en situation d'échange, elle offre l'opportunité d'adopter un mode d'évaluation à la fois rigoureux et de caractère génétique.

Les diverses données concernant la nature spécifique de l'interaction référentielle et celle des aptitudes qui la sous-tendent sont présentées dans le rapport consacré à la préexpérimentation. Dans ce même rapport, les démarches préexpérimentales entreprises pour la mise à l'essai des items de quatre épreuves de communication référentielle sont présentées. A cet effet, il faut noter que seulement certains items de trois épreuves sont retenus, soit les seuls items suffisamment nuancés pour traduire le caractère génétique des notions auxquelles ils font appel et, par conséquent, être en mesure de détecter une influence éventuelle de "Comme on dit..." sur le développement de l'aptitude à communiquer de l'élève.

A la lumière de ces diverses considérations, la présente expérimentation aura donc pour objectif concret de comparer le rendement à trois épreuves de communication référentielle chez

deux groupes de sujets: un groupe d'élèves expérimental utilisant "Comme on dit..." en classe et un groupe d'élèves témoin qui n'est pas soumis à cette forme d'apprentissage. De fait, cette recherche s'inscrit dans le contexte d'un schème de type prétest-apprentissage-posttest, l'administration des trois épreuves étant effectuée avant et après l'utilisation de "Comme on dit..." en classe. De cette manière, il sera aisé d'apprécier les progrès réalisés par l'élève entre ces deux moments distincts et ainsi d'identifier une influence éventuelle du projet.

CHAPITRE II

Description des épreuves

Au terme de la préexpérimentation, les trois épreuves retenues pour mesurer la capacité des enfants à communiquer sont production concrète, production abstraite et évaluation abstraite. Elles poursuivent un objectif commun: apprécier la capacité de l'élève à communiquer à un auditeur fictif ou réel les informations nécessaires pour qu'il reconnaisse un objet ou un mot (le référent) parmi d'autres (les non-référents). Dans tous les cas, l'enfant est donc invité à analyser les divers paramètres de la situation, soit à procéder à une activité intellectuelle de comparaison où les différentes possibilités de réponses sont évaluées en fonction de leur capacité à distinguer le référent des non-référents. Même si dans les trois épreuves, le rôle dévolu au sujet en est toujours un de locuteur, sa tâche peut varier: dans certains cas, il doit lui-même produire le message alors que dans d'autres il se limite à l'évaluer. Le matériel sur lequel il travaille change lui aussi: il peut être composé d'objets familiers possédant certaines caractéristiques communes (matériel concret) ou encore de mots reliés d'un point de vue sémantique (matériel abstrait).

Nous allons présenter chacune de ces épreuves de même que la grille de correction qui y est associée. Il est cependant nécessaire de préciser que cette description se veut être sommaire, le rapport de préexpérimentation ayant été précisément consacré à l'élaboration de ces instruments de mesure. Le lecteur est donc invité à s'y référer; il trouvera, par ailleurs, à l'appendice A, le détail des consignes et du matériel utilisés.

A. PRODUCTION CONCRETE

1. Présentation de l'épreuve

L'épreuve production concrète est composée de douze problèmes où chaque fois deux séries identiques de dessins de clowns ou de tasses, représentés en noir et blanc (série A et série B), sont montrées simultanément à l'enfant; un des dessins de la série A est toutefois coloré en rouge (le référent), ce qui n'est pas le cas dans la série B. Après que l'enfant ait reconnu la similitude des deux séries de dessins, la série B est remise à l'expérimentateur complice qui, assis face à l'enfant, en est séparé par une cloison. La tâche du sujet est alors de produire un message permettant à l'expérimentateur-complice d'identifier dans sa propre série (série B) l'objet choisi comme référent. La consigne formulée souligne très explicitement que le message produit doit être complet mais concis c'est-à-dire qu'il doit être "contrastant" et traduire de ce fait les informations superflues qui le rendraient "redondant". Du reste, à cet effet, l'ensemble des problèmes est précédé de deux exemples: ils ont pour but d'illustrer la nature d'une réponse contrastante tout en permettant à l'élève de se familiariser avec le matériel utilisé et le type de réponse fournie par l'e périmentateur-complice (ce dernier, pour éviter toute forme de feedback, se limitant toujours à désigner à l'expérimentateur le dessin qu'il choisit).

2. Grille de correction

Les réponses fournies à chacun des problèmes sont d'abord classées en cinq catégories:

- la catégorie C qui englobe les réponses de nature contrastante, c'est-à-dire celles qui ne contiennent que les seuls éléments nécessaires à l'identification du référent;

- la catégorie R qui regroupe les messages redondants, soit ceux qui ajoutent aux éléments nécessaires des éléments superflus mais toujours autres que ceux liés à l'aspect couleur de l'objet référent;

- la catégorie I qui rassemble tous les messages incomplets qui eux non plus ne mentionnent pas la couleur du référent;

- la catégorie RK qui regroupe tous les messages redondants qui font appel à la couleur du référent;

- la catégorie IK qui caractérise tous les messages incomplets précisant la couleur du référent.

Par la suite, ces mêmes réponses sont évaluées en fonction de l'un ou l'autre des critères suivants: la justesse et l'efficacité du message ou la capacité d'identification du point de vue d'autrui (role-taking) qu'il traduit. L'analyse des résultats de la préexpérimentation a en effet

indiqué que huit des items ici utilisés traduisent une échelle de développement selon l'âge des sujets lorsqu'ils sont appréciés en fonction de la justesse et de l'efficacité du message émis; par contre, pour les quatre items restants, leur phénomène analogue est observé lorsque le message produit par l'enfant est évalué en fonction de sa capacité à tenir compte du point de vue de l'expérimentation-complice. Il va sans dire que les deux critères de correction traduisent une même réalité: le fait d'émettre un message juste et efficace (message contrastant) ou même seulement efficace (message redondant) traduit la capacité de tenir compte du point de vue d'autrui; inversement, quand on tient compte de la perspective d'autrui, on émet forcément un message juste ou efficace. C'est la raison pour laquelle il ne nous est pas apparu nécessaire de subdiviser les items en deux sous-épreuves différents. Cependant, il s'avère nécessaire que ces deux groupes d'items soit corrigés selon deux modalités distinctes si l'on veut qu'ils conservent leur caractère génétique.

Ainsi, quand les critères de justesse et d'efficacité sont impliqués, le mode de correction pour chacun des problèmes est alors le suivant:

- cote 0: refus, incompréhension ou abstraction;
- cote 1: messages ni justes, ni efficaces pour l'identification du référent, soit ceux des catégories I et IK;

- cote 2: messages efficaces pour identifier le réréfent mais non justes, soit les réponses de type R et RK;

- cote 3: messages à la fois justes et efficaces pour trouver le référent, c'est-à-dire les réponses de type C.

Au total, pour les huit problèmes, le sujet peut ainsi obtenir une cote variant entre 0 et 24. Quant aux quatre items reliés à la capacité de role-taking, ils permettent de reconnaître trois niveaux:

- cote 0: refus, incompréhension ou abstraction;

- cote 1: absence de role-taking, la non-reconnaissance de la situation de l'auditeur se concrétisant par des informations incomplètes ou parcelles dont l'auditeur ne peut pas disposer (v.g. couleur du référent), c'est-à-dire par des réponses de type I, RK et IK;

- cote 2: présence de role-taking manifestée par des réponses de type R ou C qui toutes contiennent les informations nécessaires à l'auditeur.

Pour ces quatre derniers items, l'élève reçoit alors une cote pouvant avrier entre 0 et 8 ce qui lui permet pour l'ensemble de l'épreuve, d'obtenir une cote variant entre 0 et 32.

B. PRODUCTION ABSTRAITE

1. Présentation de l'épreuve

L'épreuve production abstraite est de type papier-crayon et est administrée de façon collective. Chaque élève de la classe reçoit un cahier de réponses où sont présentées successivement différentes paires de mots. Les deux mots composant une paire sont toujours reliés sémantiquement (v. g. cigarette-pipe) et, chaque fois, un des deux mots, le référent (v.g. cigarette) est souligné. La tâche de l'élève est alors de trouver puis d'écrire à côté de chaque paire de mot un nouveau mot (v.g. papier) qui seront un indice critique permettant à un auditeur fictif, pour qui aucun des deux mots n'est souligné, d'identifier le référent.

Au total, l'épreuve comporte douze paires de mots précédées de deux exemples suggérant chacun deux mots-indices adéquats dans le but d'aider l'élève à saisir le caractère spécifique de l'activité intellectuelle impliquée. On se rappellera cependant que parmi les douze problèmes, quatre seulement étaient inclus dans l'épreuve production abstraite d'origine (soit celle mise à l'essai lors de la pré-expérimentation); les huit autres ont tous été empruntés à l'épreuve évaluation abstraite, telle qu'utilisée dans sa version définitive. Aussi, est-il ici nécessaire de préciser que, l'épreuve production abstraite étant la première soumise à l'élève, les items communs aux deux tâches précèdent ceux qui à l'origine étaient propres à l'épreuve production abstraite.

2. Grille de correction

Dans la présente épreuve, l'élève peut, en principe, fournir un éventail étendu de bonnes ou de mauvaises réponses. Aussi, est-il évidemment impossible de préciser le caractère spécifique de chacune d'entre elles. Théoriquement, ces différentes réponses peuvent cependant être classées selon le stade de développement qu'elles traduisent, le développement étant ici entrevu en fonction de l'intervention et du niveau de structuration d'une activité intellectuelle de comparaison des deux mots-cibles[1]. Ainsi le niveau 1, niveau le plus primitif, caractérise toute réponse manifestant l'absence d'une activité de comparaison (v.g. indices relié ni à un ni à l'autre mot ou répétition simple d'un des deux mots); le niveau 2 caractérise une activité de comparaison déficiente, le mot trouvé par l'élève étant relié aux deux mots-cibles et conséquemment ne permettant pas d'effectuer un choix; le niveau 3, par contre traduit une activité intellectuelle de comparaison bien structurée, l'indice trouvé permettant l'identification du mot choisi comme référent.

A partir de ces trois niveaux de développement, les réponses fournies à chacun des problèmes ont été corrigées de la façon suivante:

---

[1] A titre d'illustration, le lecteur trouvera à l'appendice B une présentation de divers types de réponses qui ont été rencontrés de même que le niveau de développement qui y a été chaque fois associé.

- cote 0: refus, abstention ou incompréhension;
- cote 1: réponse de niveau 1;
- cote 2: réponse de niveau 2;
- cote 3: réponse de niveau 3.

Au total, l'élève reçoit donc une cote globale s'étendant de 0 à 36.

C. EVALUATION ABSTRAITE

1. Présentation de l'épreuve

Le rationnel et le mode de présentation de l'épreuve évaluation abstraite est identique à ceux de l'épreuve production abstraite, si ce n'est le fait que l'élève n'a pas ici à trouver lui-même un mot susceptible de permettre à l'auditeur fictif d'identifier le référent, mais doit plutôt choisir, parmi quatre mots suggérés, celui qui lui semble le meilleur. Les réponses proposées à l'enfant ont été choisies de façon à illustrer les trois niveaux de développement de l'activité intellectuelle de comparaison des mots-cibles tel que décrits plus haut; ces trois niveaux, rappelons-le, traduisent respectivement l'absence d'un processus de comparaison (niveau 1), une déficience au niveau de l'activité de comparaison (niveau 2) et, enfin, une structura-

tion adéquate de cette même activité. C'est ainsi que parmi les quatre mots suggérés à l'enfant pour identifier un des deux stimuli verbaux composant une paire (v.g. rêve-cauchemar), l'un d'entre eux est hors-contexte, c'est-à-dire n'est relié ni au référent ni au non-référent (indice de niveau 1: v.g. enfant), deux autres sont reliés à la fois au référent et au non-référent (indices de niveau 2: v.g. nuit et sommeil) et le dernier, constituant la bonne réponse, est modérément relié au référent mais n'est pas relié au non-référent (indice de niveau 3: v.g. peur).

En son entier, l'épreuve comprend huit paires de mots-cibles. Ces huit problèmes sont précédés de deux exemples au cours desquels l'expérimentateur justifie le choix de l'indice adéquat et le rejet des trois autres indices proposés de façon à assurer que l'enfant saisit bien les exigences de la tâche.

2. Grille de correction

Le mode de correction adopté est analogue à celui de l'épreuve précédente, chacun des problèmes donnant lieu à l'une ou l'autre des cotes suivantes:

- cote 0: refus, incompréhension, abstention ou choix de plus d'une réponse;

- cote 1: choix de l'indice de niveau 1;

- cote 2: choix d'un des indices de niveau 2;

- cote 3: choix de l'indice de niveau 3.

Au total, l'élève obtient ainsi une cote globale variant entre 0 et 24.

CHAPITRE III

Administration des épreuves

Afin de déterminer dans quelle mesure "Comme on dit..." peut contribuer au développement de la capacité à communiquer des enfants, les trois épreuves décrites précédemment ont été administrées à deux moments distincts correspondant respectivement au début de la mise à l'essai du projet (prétest) et à la fin de cette mise à l'essai (post-test). Le présent chapitre rapporte les détails relatifs à l'administration de ces épreuves. La première section est consacrée à la constitution des groupes expérimental et témoin; la seconde rapporte une description du déroulement typique de l'administration des épreuves en classe; enfin, la troisième section dresse un tableau d'ensemble du déroulement des prétest et post-test.

A. ECHANTILLON

Les élèves soumis à l'expérimentation se divisent en deux groupes distincts: un groupe expérimental qui a participé directement au projet "Comme on dit..." et un groupe témoin qui, n'ayant pas subi cette forme d'apprentissage, permet de contrôler le rythme des acquisitions spontanées.

La constitution du groupe expérimental a d'abord été effectuée en tenant compte de la motivation des enseignantes et des conseillers pédagogiques à participer à la mise à l'essai de "Comme on dit...". Il va sans dire qu'une telle approche conduit inévitablement à la formation d'un groupe expérimental qui ne se conforme pas à toutes les normes présidant

théoriquement à la sélection de cette catégorie de sujets (v.g. choix au hasard, représentativité de l'échantillon). Elle a par ailleurs le mérite de traduire de façon beaucoup plus réaliste le contexte dans lequel pourrait éventuellement être utilisé "Comme on dit...", son implantation ayant toujours été jusqu'à maintenant envisagée sur une base élective plutôt que dans une optique prescriptive[1].

De fait, les contacts établis auprès des conseillers pédagogiques de différentes commissions scolaires ont permis de former un groupe d'élèves qui est relativement homogène sur le plan socio-économique et qui représente en outre une variété de niveaux scolaires suffisante pour apprécier l'impact réel de cette nouvelle méthodologie de l'enseignement du français oral qu'est "Comme on dit...". Ainsi comme l'indique le tableau 1, le groupe expérimental comporte au total 44 classes issues de six commissions scolaires qui, toutes sises hors de la métropole, sont considérées globalement comme appartenant à des milieux socio-économiques non-défavorisés[2] (niveau socio-économique moyen ou moyen-supérieur). Les différentes classes appartiennent à cinq niveaux du primaire soit du deuxième au sixième niveau inclusivement, le troisième niveau, à qui théoriquement s'adresse "Comme on dit..." étant cependant représenté dans une plus forte proportion (29% de l'échantillon expérimental). On

---

1 C'est du moins la nature des conclusions dont M. Roger Delisle, coordonnateur de l'enseignement du français à la DGEES, faisait part, en mars 1975, aux membres du comité conjoint (S.G.M.E. et D.G.E.E.S.).

2 Voir à ce sujet Direction des politiques et plans (1977).

TABLEAU 1

Répartition, au 15 septembre 1977, des classes du groupe expérimental (E) et témoin (T) en fonction de la commission scolaire d'origine et du niveau scolaire

Commission scolaire	Groupe	Niveau scolaire						Total	
		2	3	4	5	6	S[1]		
Deux-Montagnes	E	--	2	3	3	--	2	10	
	T	--	1	1	1	--	--	3	
Huntingdon	E	1	--	--	2	1	--	4	
	T	1	--	--	1	1	--	3	
Ste-Thérèse	E	--	2	2	1	1*	--	6	
	T	--	1	1	1	1	--	4	
Taillon	E	--	3	1	3	3	--	10	
	T	--	1	1	1	1	--	4	
Valmont	E	--	10	--	--	--	--	10	
	T	--	3	--	--	--	--	3	
Vaudreuil	E	--	--	2	2	--	--	4	
	T	--	--	1	1	--	--	2	
Total	E	1	17	8	11	5	2	44	63
	T	1	6	4	5	3	0	19	

* Classe double

[1] Ces deux classes dites spéciales sont respectivement consacrées à un groupe d'enfants en récupération (4e, 5e et 6e année) et à un groupe d'enfants souffrant de troubles affectifs graves (3e, 4e et 5e année)

note également la présence de deux classes dites "spéciales" dont la participation relève davantage de l'intérêt à l'égard du projet manifesté par les enseignantes responsables de ces groupes d'enfants que d'un désir de comparer la performance de ces enfants à celles des élèves des classes régulières. Des différentes enseignantes impliquées dans l'expérimentation, dix d'entre elles, réparties également dans les commissions scolaires Taillon et Ste-Thérèse, avaient déjà expérimenté "Comme on dit..." au cours de l'année scolaire précédente alors que les 34 autres en étaient à leur première année d'utilisation.

Quant à la formation du groupe témoin, elle fut dictée par le souci de constituer un groupe qui, du point de vue socio-économique et scolaire, est équivalent au groupe expérimental sans pour autant qu'il rassemble un nombre aussi élevé de classes ce qui aurait eu pour effet d'allonger indûment la durée de l'expérimentation. De fait, comme on peut le remarquer en consultant à nouveau le tableau 1, le groupe témoin comprend 19 classes choisies de façon à ce que, à l'intérieur d'une même commission scolaire, chaque groupe d'âge ou, si l'on préfère, chaque niveau scolaire, ait un homologue dans le groupe témoin. Pour des raisons évidentes, il fut cependant jugé inutile de constituer des classes témoins pour les classes spéciales. Par ailleurs, on remarquera volontiers que, contrairement aux autres commissions scolaires, la commission scolaire Valmont regroupe plus d'une classe témoin pour représenter un même niveau d'âge; les dix classes expérimentales étant dans ce cas toutes concentrées à un même niveau scolaire, il a en effet semblé nécessaire d'augmenter à trois le nombre de classes témoins de façon à respecter dans la mesure du possible une certaine représentation proportionnelle du groupe témoin par rapport au groupe expérimental.

Au total, l'échantillon global comprend donc 63 classes[1] provenant de 23 écoles différentes. Pour chacun des niveaux scolaires, l'âge moyen des sujets au début de l'expérimentation était respectivement de 7;7 ans (2e), 8;7 ans (3e), 9;7 ans (4e), 10;7 ans (5e) et 11;7 ans (6e).

B. DEROULEMENT TYPIQUE

Tant au prétest qu'au posttest, l'administration des épreuves pour toute classe donnée s'est étendue sur une période de une journée. Le début de la journée était chaque fois consacré à l'administration collective de l'épreuve production abstraite puis évaluation abstraite. Compte tenu du fait que l'épreuve production abstraite inclut certains des items de l'épreuve évaluation abstraite, il était en effet essentiel que cet ordre de présentation des épreuves soit respecté. Au total, une période variant entre 45 et 60 minutes suffisait pour soumettre l'ensemble des élèves à ces deux épreuves.

Par la suite, dix des élèves de la classe étaient un à un invités à subir l'épreuve production concrète dont l'administration individuelle durait environ 20 minutes. La sélection des sujets soumis à cette épreuve à été faite au prétest et s'est effectuée au hasard en contrôlant toutefois le facteur sexe: un

---

[1] Il convient ici de remercier les enseignantes concernées pour l'excellence de leur collaboration; la liste des noms de ces enseignantes apparaît à l'appendice C.

nombre égal de garçons et de filles (soit cinq représentants de chaque sexe) a été choisi au hasard parmi l'ensemble des élèves de la classe de même sexe qu'eux sauf dans les classes où chaque sexe était représenté dans des proportions fort inégales, auquel cas l'échantillon choisi s'est conformé.

C. DEROULEMENT GLOBAL

L'expérimentation s'est déroulée au cours de l'année scolaire 1977-78. L'administration du prétest a débuté dès la fin du mois de septembre 1977 et s'est poursuivie jusqu'au mois de novembre suivant pour une durée totale de six semaines. Sept mois se sont écoulés avant que les mêmes sujets soient revus pour subir les épreuves en post-test. Ce dernier également d'une durée de six semaines, s'est effectué au cours des mois de mai et juin 1978.

L'administration du prétest comme celle du post-test était assurée par trois équipes de deux expérimentateurs. Dans chaque équipe, un premier expérimentateur se voyait confier la tâche de donner les consignes aux enfants; le second expérimentateur, par contre, se chargeait de la distribution puis de la collecte des cahiers de réponses dans les épreuves collectives et agissait en tant qu'expérimentateur-complice lors de l'épreuve production concrète; dans ce dernier cas, il assurait alors la notation des réponses des enfants[1].

---

[1] Il convient ici de souligner la participation de mesdames Huguette Beaulieu, Marthe Cogné, Diane Martineau et Lise Thibault ainsi que de messieurs Gilles Bergeron, Gilles Dusseault Luc Giroux, Roger-Pierre Huron et Claude Richard dans la réalisation de ce travail.

CHAPITRE IV

Analyse des résultats

Selon les objectifs de notre travial, l'analyse des résultats devra déterminer si "Comme on dit..." accentue le développement de la capacité à communiquer des élèves.

Pour répondre à cette question, il suffirait en principe de comparer les résultats obtenus au post-test par les sujets du groupe témoin et ceux du groupe expérimental. Mais, dans le cas qui nous occupe, l'application d'une telle technique suppose, au préalable, la vérification de l'homogénéité du groupe expérimental quant à son niveau de participation à "Comme on dit...". L'utilisation de "Comme on dit..." en classe ayant été laissée à la libre initiative des diverses enseignantes impliquées dans le projet, il se peut en effet que, pour des raisons diverses, toutes les classes expérimentales n'aient pu bénéficier à un même degré de la technique d'enseignement ici évaluée. Aussi, afin d'apprécier la véritable teneur des résultats observés, le contrôle de l'équivalence des conditions subies par les classes expérimentales s'impose-t-il de toute évidence. L'évaluation du mode de participation au projet précisera donc la description des méthodes d'analyse et celle des résultats.

A. PARTICIPATION AU PROJET

L'évaluation du mode de participation a porté sur 39 des 44 classes expérimentales d'origine[1]. Deux des cinq classes

---

[1] Cf. page 22

éliminées avaient déja retiré leur participation au cours de l'année scolaire (une classe de 6e année de la commission scolaire Huntingdon et une classe de 5e année de la commission scolaire Taillon). Quant aux trois autres, leur retrait a été dicté soit par le caractère particulier des élèves qui les formaient (deux classes dites spéciales de la commission scolaire de Deux-Montagnes), soit par l'incapacité des élèves à remplir les exigences des tâches des prétests et post-tests (classe de 2e année de la commission scolaire de Huntingdon). L'élimination de ces dernières ramène donc à quatre le nombre de niveaux scolaires considérés soit: 3e, 4e, 5e et 6e année.

L'évaluation du mode de participation pour chacune des classes a été effectuée à partir d'entrevues et de sondages téléphoniques au cours desquels les enseignantes ont pu préciser pour chacun des cinq modules de "Comme on dit...", le nombre et la nature des exercices complétés.

La figure 1 résume les données ainsi recueillies. On peut y constater que, si l'étude des modules 1, 2, 4 et 5 a été abordée par la majorité des enseignantes impliquées dans le projet, il reste que seuls les exercices du module 1 semblent avoir été complétés dans leur quasi-totalité. Pour les trois autres modules, il existe toujours un écart plus ou moins considérable entre le pourcentage d'enseignantes qui en ont amorcé l'étude et la proportion d'exercices chaque fois complétés. Quant au module 3, il demeure le module le plus négligé de tous, seulement 44% des enseignantes ayant eu le loisir de l'utiliser en classe et cela seulement par le biais de 26% des exercices qu'il comportait. De tels résultats traduisent donc clairement l'exis-

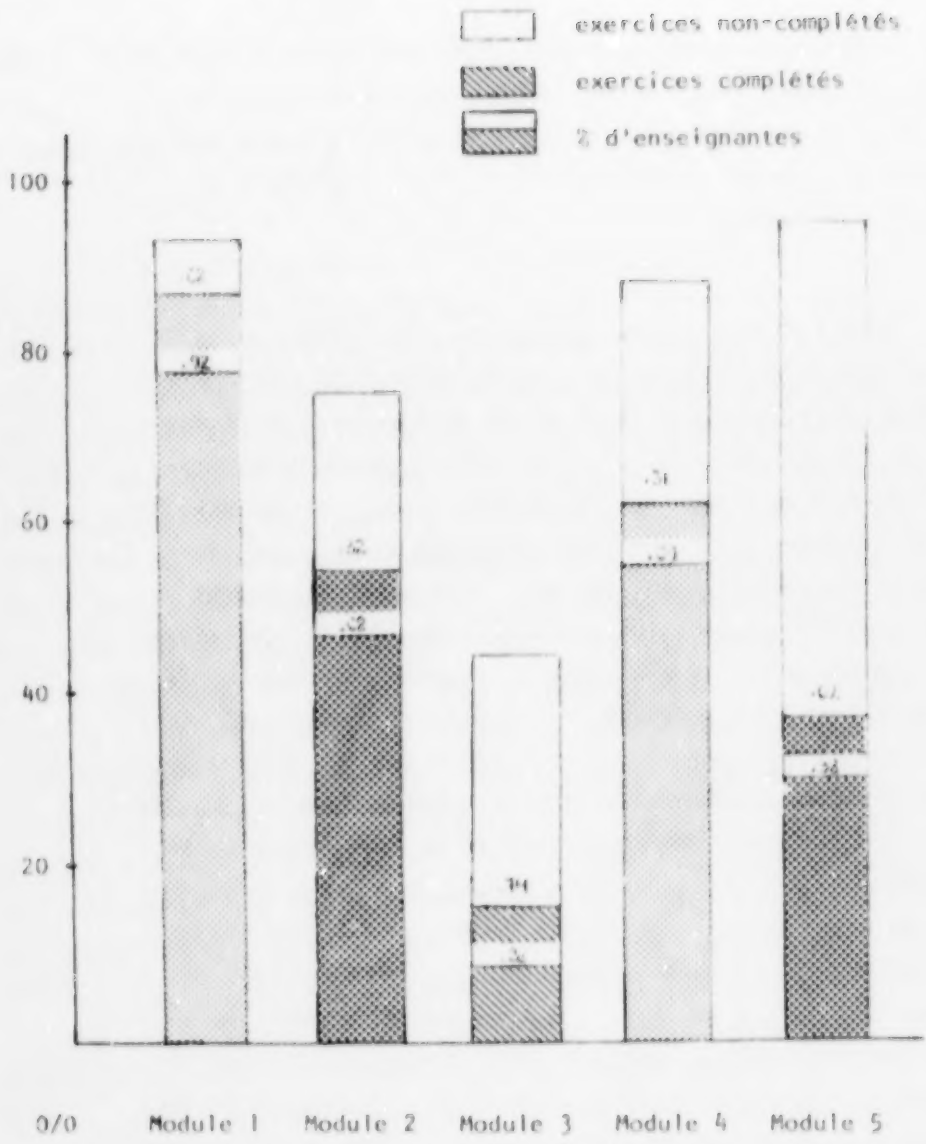

figure 1. Pour chacun des cinq modules, pourcentage d'enseignantes qui en ont au moins abordé le contenu et répartition des exercices de chacun selon qu'ils ont ou non été complétés par celles-ci.

tence de différences quant au niveau et au mode de participation au projet vécus par les diverses classes expérimentales; par conséquent, ils suggèrent la nécessité de recourir à une analyse plus détaillée du mode de participation propre à chacune des classes ici impliquées.

Pour faciliter cette évaluation, les données recueillies pour chacune des classes ont été regroupées en trois blocs d'activités correspondant à trois différents aspects de "Comme on dit...". Un premier bloc d'activité est composé des parties a, b et c du module 1 ainsi que du module 2 (au total 99 exercices) réunis d'abord parce que leur présentation doit nécessairement être séquentielle mais surtout parce qu'ils partagent un même but, soit l'objectivation phonétique puis métalinguistique de la langue orale par le biais des différents instruments d'analyse (discrimination auditive, transcription phonétique, exercice structural). Le second bloc est constitué du seul module 3 dont la principale caractéristique réside dans l'objectivation de la variété dialectale du français oral et dans la modification subséquente des attitudes de l'élève. Ce module suppose l'écoute de douze bandes magnétiques suivie d'exercices structuraux portant sur le contenu de ces bandes; comme certaines enseignantes ont préféré se limiter à l'écoute des bandes alors que d'autres ont toujours complété cette écoute par les exercices suggérés, il a été convenu de considérer l'écoute et l'exercice comme deux activités distinctes et d'accorder la valeur d'un seul exercice complété à chaque bande qui n'aura été qu'écoutée alors qu'une bande qu'on aura exploitée plus en détail se verra accorder la valeur de deux exercices; cette façon de compter fait passer le nombre total d'exercices de ce module de 12 à 24.

Enfin, le dernier bloc d'activités se compose des 36 exercices propres aux modules 4 et 5, tous centrés sur l'exercice d'une fonction communicative à travers différents jeux ou situations.

Pour chacun des trois blocs d'activités, chaque classe expérimentale a été dotée d'un taux de participation correspondant à la proportion d'exercices complétés. Le tableau 2 présente la répartition des 39 classes expérimentales en fonction du taux de participation dans chacun des blocs d'activités. Si l'on s'attarde d'abord aux modules 1 et 2, on peut remarquer que la majorité des classes ont vu au moins 50% des exercices composant ce bloc, seulement quatre classes se situant en deça de ce seuil. Cependant, 15 des 39 classes expérimentales ont vu la quasi-totalité des exercices (90% et plus). Le module 3 a donné lieu à un très faible taux de participation, 23 classes n'ayant à peu près pas touché ce module (de 0 à 10%); les autres ont toutes un taux de participation inférieur à 50%, sauf deux d'entre elles. Enfin, les modules 4 et 5 présentent un patern de participation plus varié, les classes se répartissant sur à peu près tous les échelons du niveau de participation. Sur l'échelle de participation ces deux derniers modules se situent entre les deux blocs précédents; beaucoup plus fréquentés que sur le module 3, les modules 4 et 5 ont toutefois été moins étudiés que les modules 1 et 2 puisque seulement six classes ont vu la quasi-totalité (90 à 100%) des exercices qui les composent. L'observation de ces données permet donc de confirmer notre intuition initiale: les classes expérimentales n'ont pas toutes participé à un même degré au projet. Du reste, à strictement parler, aucune d'entre elles n'a véritablement complété le programme "Comme on dit..." puisque, dans aucun cas le module 3 n'a été vu en totalité.

TABLEAU 2

Répartition des classes expérimentales en fonction du taux de participation observé dans chacun des blocs d'activités

Module	Niveau scolaire	Taux de participation en %										Total
		0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	91-100	
1-2	3			1		2			7		7	17
	4		1			1	3	1			2	8
	5		1	1			2		2	1	3	10
	6								1		3	4
3	3	11	2	1	2	1						17
	4	6	1	1								8
	5	4		3		1	1	1				10
	6	2		1		1						4
4-5	3			4			7	3		1	2	17
	4	2			1	3	1				1	8
	5	1			1	3	1			2	2	10
	6				1				2		1	4

Une alternative s'offre à nous: regrouper les classes expérimentales en différents sous-groupes caractérisés par leur taux de participation, ou bien limiter l'analyse aux résultats des classes qui ont complété le plus grand nombre d'exercices. C'est pour la deuxième solution qu'il nous faut opter; le but du présent travail, rappelons-le, est d'évaluer l'influence de "Comme on dit..." tel qu'il a été conçu, c'est-à-dire formé de cinq modules distincts, comportant chacun un certain nombre d'exercices. L'influence du projet ne peut être mesurée que dans des conditions d'utilisation optimales, c'est-à-dire dans une situation où le nombre d'exercices complétés est le plus élevé. Dans le cas qui nous occupe, le taux de participation le plus élevé est bien sûr celui qui se situe entre 90% à 100%. Du reste, si l'on se reporte une fois de plus au tableau 2, on note que, pour les modules 1, 2, 4 et 5, c'est à ce seul échelon supérieur que l'on retrouve au moins un représentant de chacun des niveaux scolaires. Un retour aux résultats individuels permet par ailleurs de constater que quatre classes, représentant chacune un niveau scolaire différent, obtiennent un taux de participation de 90% et plus, tant pour les modules 1 et 2 que pour les modules 4 et 5; ces classes sont issues d'une même commission scolaire et, par conséquent, d'un même niveau socio-économique. Au niveau du module 3, par contre, ces quatre classes comme la majorité des autres, ont un taux de participation très bas (ne dépassant pas 25%). De ce fait, même en ne considérant que ces quatre classes expérimentales, la présente évaluation ne peut porter que sur quatre des cinq modules de "Comme on dit...", soit les modules 1, 2, 4 et 5.

Mais ne retenir que quatre classes expérimentales impliquerait bien sûr que l'échantillon d'origine comportant 39 classes expérimentales et 19 classes témoins serait maintenant fort réduit: il ne comporterait plus que 8 classes soit les quatre classes expérimentales répondants à nos critères de participation et les quatre classes témoins auxquelles elles seraient pairées. Pourquoi alors administrer les trois épreuves de développement qui font l'objet de ce rapport à un nombre relativement élevé de classes et ainsi mobiliser des énergies considérables pour, par la suite, réduire cet effectif à sa valeur minimale?

Il faut se rappeler que la présente expérimentation avait comme objectif premier de rendre compte du déroulement de "Comme on dit..." dans un contexte de vie scolaire normale c'est-à-dire dans un contexte où l'utilisation de tout matériel didactique doit nécessairement tenir compte des besoins, des exigences et des contraintes du milieu. C'est selon nous à cette seule condition qu'il est vraiment possible d'évaluer l'impact réel d'une technique d'enseignement même s'il faut pour cela accepter, en contre partie, l'inconvénient que représente une absence de contrôle sur le mode de participation des élèves au projet. Du reste, le fait d'avoir utilisé un échantillon plus étendu a sans doute contribué à augmenter la probabilité de retrouver certains éléments capables de reproduire les conditions optimales d'utilisation de "Comme on dit...". Dans le cas présent, cet échantillon-type est bien sûr réduit mais il est certainement préférable d'utiliser un effectif réduit mais susceptible de nous renseigner sur l'influence réelle de "Comme on dit..." plutôt qu'un échantillon

étendu de classes traduisant des conditions artificielles d'expérimentation ou encore présentant des taux de participation très différents.

En résumé, la présente analyse tentera d'apprécier l'influence de "Comme on dit..." abstraction faite du module 3, et portera sur huit classes dont quatre sont des classes expérimentales, les quatre autres étant de classes témoins. Chacun de ces sous-groupes issus de la commission scolaire Taillon se répartissent en quatre niveaux scolaires, 3ième, 4ième, 5ième et 6ième année. A titre de renseignements complémentaires, le tableau 3 présente le nombre d'élèves inclus dans chacune des huit classes choisis pour l'analyse des résultats. Il rapporte également les taux de participation caractérisant les classes expérimentales; ces taux de participation concernent non seulement les modules 1, 2, 4 et 5 mais également le module 3 de façon à ce que le lecteur puisse juger par lui-même de l'impossibilité de considérer ce dernier module comme source d'un quelconque changement qui éventuellement pourrait être observé.

B. METHODE D'ANALYSE

Pour procéder à l'évaluation des résultats observés aux différentes épreuves, nous aurions pu normalement avoir recours à l'analyse de la variance et ainsi comparer la performance des huit classes lors des post-tests. Un tel modèle d'analyse ne s'applique cependant que dans le cas où le schème

TABLEAU 3

Niveau scolaire, nombre d'élèves et taux de participation caractérisant les différentes classes expérimentales et témoins choisis pour l'analyse des résultats

Niveau scolaire	Groupe	Nombre de sujets	Taux de participation		
			Modules 1 et 2	Module 3	Modules 4 et 5
3ième	E	23	1.00	.25	1.00
	T	23	--	--	--
4ième	E	24	1.00	.25	1.00
	T	30	--	--	--
5ième	E	25	1.00	.00	.83
	T	24	--	--	--
6ième	E	28	1.00	.08	.80
	T	29	--	--	--

de recherche, étant de nature expérimentale, repose sur un échantillonnage aléatoire qui permet d'annuler l'influence des variables associées et qui, de ce fait assure l'équivalence initiale des groupes chaque fois comparés. Or, la formation des groupes de sujets participant à la présente expérimentation ne respecte pas un tel postulat: non seulement la sélection des sujets n'a-t-elle pas été effectuée au hasard (elle a plutôt tenu compte du désir des enseignantes de participer au projet) mais encore a-t-elle portée sur des classes entières et non pas sur des sujets choisis individuellement. L'échantillon qui en résulte n'est donc pas représentatif de la population et qui plus est ne permet pas d'affirmer, malgré les similitudes apparentes, l'équivalence préexpérimentale des classes expérimentales et témoins, trop de facteurs (Q.I. moyen de la classe, expérience scolaire antécédente, milieu familial, contexte culturel, etc.) pouvant contribuer à une variation de niveaux de performance. Un tel schème, dit de nature quasi-expérimentale (voir Campbell et Stanley, 1966), oblige ainsi à contrôler, à la lumière des résultats observés au prétest, le statut initial des différentes classes de façon à ne pas confondre éventuellement l'influence d'une non-équivalence initiale et celle du traitement expérimental.

Pour analyser les résultats, deux possibilités s'offraient à nous:

. faire porter l'analyse de la variance sur les différences observées entre les prétest et post-test (gain scores analyses);

. utiliser l'analyse de la covariance.

Si ces deux approches semblaient répondre à un même besoin, il apparaîtrait par ailleurs que la première soit ici moins souhaitable puisqu'elle n'est sensible qu'à des changements très marqués et qu'elle est plus adaptée à un schème expérimental; la seconde au contraire, est plus subtile, raffinée ou sophistiquée que la précédente et se veut plus conforme à un schème quasi-expérimental (voir à ce sujet Campbell et Stanley, 1966). Plus souvent utilisée dans un schème de recherche comme le nôtre, l'analyse de la covariance s'apparente du reste volontiers à l'analyse de la variance. Comme cette dernière, elle ne porte que sur une série unique de données qui ont toutefois été corrigées de manière à annuler l'effet de variables associées. Ainsi, dans un contexte de mesures répétées, l'analyse de la covariance tient la première série de résultats obtenue au prétest pour la "covariable" alors que la deuxième série de résultats obtenue aux post-tests constitue la "variable dépendante". L'analyse ne porte ainsi que sur la deuxième série de résultats (post-test) corrigée en quelque sorte à la lumière des résultats de la première série (prétest). Dans le cas qui nous occupe, l'analyse de la covariance aurait donc pour objet d'éliminer le biais qu'introduisent les différences observées au niveau du prétest de façon à permettre une comparaison non biaisée des résultats obtenus au post-test par les élèves répartis en fonction de leur appartenance au groupe expérimental ou témoin ou, encore, selon leur niveau scolaire d'origine.
Aussi les données de la présente étude seront-elles soumises à cette technique d'analyse. Il va sans dire, par ailleurs, que dans une étape préliminaire, l'observation des différences enregistrées entre les résultats du prétest et ceux du post-test pourra déjà constituer un bon indice quant à la direction et à l'ampleur des changements trouvés même si seule l'analyse de la covariance permettra vraiment d'en apprécier la teneur.

C. PRESENTATION DES RESULTATS

Les résultats obtenus à chacune des épreuves seront donc analysés de la façon suivante: observation des résultats trouvés aux prétest et post-test chez les huit classes rassemblées en fonction du niveau scolaire d'origine et de l'appartenance au groupe expérimental ou témoin, puis présentation des résultats de l'analyse de la covariance appliquée à ces différents groupes de données[1].

D. EPREUVE PRODUCTION CONCRETE

Si l'on s'attarde d'abord à l'épreuve production concrète, on se souviendra volontiers que cette dernière comportait 12 items; huit d'entre eux, axés sur la justesse et l'efficacité du message, étaient évalués selon quatre niveaux de réponses (niveaux 0, 1, 2 et 3), et les quatre autres, centrés sur la capacité de role-taking, étaient corrigés en fonction de trois niveaux de réponses (niveaux 0, 1 et 2). Au total, l'élève pouvait donc ici obtenir une cote variant entre 0 et 32.

---

[1] Il convient ici de souligner la précieuse collaboration de M. Jean A. Roy qui s'est chargé du traitement des données.

De fait, les résultats obtenus aux prétest et post-test ont largement restreint cette dispersion initiale, les cotes minimale et maximale trouvées étant respectivement de 13 et 32. En répartissant ces cotes de 13 à 32 en sept intervalles égaux successifs (voir tableau 4), on peut alors constater que la majorité des élèves de 3e année (90% des groupes expérimental et témoin) obtiennent une cote variant entre 16 et 24; en 4e année les cotes s'étalent surtout entre 19 et 27 (c'est le cas pour l'ensemble du groupe expérimental et 80% du groupe témoin); en 5e année, la dispersion des cotes reste sensiblement la même que celle observées au niveau scolaire précédent, 80% du groupe expérimental et 88% du groupe témoin obtenant une cote qui se situe entre 19 et 27; enfin, en 6e année, la majorité des élèves (90% du groupe expérimental et 70% du groupe témoin) obtiennent des résultats variant entre 25 et 32. De façon générale, les résultats du prétest sont donc relativement élevés; en outre, même s'il semble exister une certaine amélioration de la performance en fonction de l'âge des sujets, il reste que, d'un niveau scolaire au suivant, on observe beaucoup de recouvrement dans les résultats. Ce phénomène de recouvrement se retrouve en l'occurence au post-test où la majorité des élèves de 3e année (80% du groupe expérimental et 90% du groupe témoin) et de 4e année (80% du groupe expérimental et 60% du groupe témoin) ont une cote variant entre 19 et 27; quant aux élèves de 5e année, leurs résultats se situent de façon générale entre 22 et 30 (c'est le cas pour 90% du groupe expérimental et 66% du groupe témoin) alors que ceux de 6e année se caractérisent surtout par une cote variant entre 28 et 33 (c'est ce qu'on retrouve auprès de 90% du groupe expérimental et 60% du groupe témoin).

TABLEAU 4

Répartition des sujets (en pourcentage) des diverses classes expérimentales et témoins selon la dispersion des cotes observées aux prétest et post-test de l'épreuve production concrète

Niveau scolaire	Groupe	Nombre	Dispersion des cotes													
			Prétest							Post-test						
			13-15	16-18	19-21	22-24	25-27	28-30	31-33	13-15	16-18	19-21	22-24	25-27	28-30	31-33
3ième	E	10			.50	.40	.10				.10	.20	.40	.20	.10	
	T	10		.30	.30	.30		.10				.10	.60	.20	.10	
4ième	E	10			.20	.30	.50					.20	.30	.30		.20
	T	10	.10	.10	.40	.20	.20			.10	.10	.20	.20	.20	.20	
5ième	E	10			.20	.40	.20	.10	.10				.20	.30	.40	.10
	T	9		.11	.22	.22	.44			.11	.11	.11	.33	.22	.11	
6ième	E	10				.10	.40	.40	.10					.10	.50	.40
	T	10		.10	.10	.10	.20	.30	.30				.30	.10	.20	.40

Si l'on se reporte maintenant aux données du tableau 5 où sont présentés les moyennes et écart-types des résultats obtenus aux prétest et post-test par les diverses classes expérimentales et témoins, on peut alors constater que la performance des sujets s'améliore avec l'âge mais que cette amélioration est des plus légère: en effet, au prétest, les cotes moyennes de l'ensemble des élèves de 3e, 4e, 5e et 6e année sont de 21.600 (3e), 22.400 (4e), 23.684 (5e) et 26.850 (6e) tandis que, au post-test elles sont de l'ordre de 23.400 (3e), 23.900 (4e), 25.211 (5e) et 28.850 (6e). Par ailleurs, quand on tente d'évaluer ces données en fonction de l'influence proprement dite de "Comme on dit...", on reconnaît alors que les résultats ne sont guère plus concluants: l'ensemble des classes expérimentales obtiennent au prétest une cote moyenne de 24.375; au post-test, cette cote moyenne est de l'ordre de 26.400 ce qui représente un gain de 2.025 points par opposition à un gain de 1.385 points enregistrés chez les classes témoins (du prétest au posttest, la cote moyenne passe ici de 22.871 à 24.256). Cette faible distance entre les progrès observés auprès des classes expérimentales et ceux enregistrés chez les classes témoins se retrouve du reste à chacun des paliers scolaires considérés, la plus grande différence entre le rendement des groupes expérimental et contrôle s'observant en 5e année et n'étant que de l'ordre de 3.111 points.

Les résultats de l'analyse de la covariance (selon la méthode décrite par Lavoie (1976; 3.28 et sq), consacrée à un plan factoriel P x Q et corrigée pour inégalité des groupes) confirment la pauvreté des résultats. En effet, comme l'indique le tableau 6, le traitement expérimental ($F=1.35$, $di=1$, n.s.)

TABLEAU 5

Moyenne et écart-type des résultats trouvés chez les diverses classes expérimentales et témoins aux prétest et post-test de l'épreuve production concrète

Niveau scolaire	Groupe	Nombre	Prétest		Post-test		△
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
3ième	E	10	21.600	2.319	23.200	5.077	1.6
	C	10	21.600	3.688	23.600	5.121	2.0
	Total	20	21.600	2.998	23.400	2.817	1.8
4ième	E	10	24.100	2.132	25.400	5.312	1.3
	C	10	20.700	3.057	22.400	4.989	1.7
	Total	20	22.400	3.102	23.900	4.376	1.5
5ième	E	10	24.400	3.373	27.400	5.518	3.0
	C	9	22.889	3.723	22.778	5.062	-0.111
	Total	19	23.684	3.528	25.211	4.529	1.527
6ième	E	10	27.400	2.875	29.600	5.735	2.2
	C	10	26.300	4.715	28.100	5.588	1.8
	Total	20	26.850	3.843	28.850	3.249	2.0
Total	E	40	24.375	3.341	26.400	3.774	2.025
	C	39	22.871	4.286	24.256	4.592	1.385

△ Difference entre post-test et prétest

TABLEAU 6

Résultats de l'analyse de la covariance appliquée aux données de l'épreuve production concrète

Source de variations	Sc (Y-Y')	DI	CM	F	Seuil[1]
Traitement (A)	18.666	1	18.666	1.35	n.s.
Niveau scol. (B)	22.761	1	22.761	1.64	n.s.
A x B	38.143	1	38.143	2.75	n.s.
S / AB	2172.070	34	13.880		

[1] Fixé à .05

et le niveau scolaire (f=1.64, dl =1, n.s.) considérés isolément ou en interaction (F=2.75, dl =1, n.s.) n'exercent aucune influence significative (au seuil de .05) sur le rendement des différentes classes au post-test. De tels résultats conduisent à admettre d'une part, que l'aptitude à communiquer telle qu'évaluée ici ne semble pas présenter un caractère génétique et, d'autre part, que "Comme on dit..." ne contribue pas à accentuer la performance des élèves en ce domaine.

E. EPREUVE PRODUCTION ABSTRAITE

A l'épreuve production abstraite, la cote globale pouvait en principe varier entre 0 et 36, les 12 items contenus dans la dite épreuve pouvant être évalués selon quatre niveaux de rendement (niveau 0, 1, 2 ou 3).

La dispersion des résultats observés se conforme de fait à cette échelle initiale, les cotes obtenus aux prétest et post-test variant entre 1 et 36. Néanmoins, comme l'indique le tableau 7 où sont présentés un regroupement de ces cotes en 9 intervalles égaux successifs de même que la proportion des sujets qui y sont chaque fois associés, la majorité des élèves ont obtenu une cote se situant déjà entre 17 et 36. Ainsi, au niveau de la 3e année, les intervalles compris entre les cotes de 17 et 28 rassemblent 79% du groupe expérimental et 91% du groupe contrôle; les élèves de 4e année, pour leur part, présentent des résultats plus variables mais il reste que 84% du groupe expérimental et 74% du groupe témoin ont une cote variant entre 21 et

TABLEAU 7

Répartition des sujets (en pourcentage) des diverses classes expérimentales et témoins selon la dispersion des cotes observées aux prétest et post-test de l'épreuve production abstraite

Niveau scolaire	Groupe	Nombre	Dispersion des cotes															
			Prétest									Post-test						
			1-4	5-8	9-12	13-16	17-20	21-24	25-28	29-32	33-36	1-4	5-8	9-12	13-16	17-20	21-24	25-28	29-32	33-36
3ième	E	23					.09	.22	.48	.22					.04	.09	.26	.30	.30	
	T	23					.17	.48	.26	.09						.04	.22	.39	.30	.04
4ième	E	24				.04	.08	.25	.46	.13	.04					.08	.17	.25	.33	.17
	T	30	.03		.03	.03	.10	.20	.37	.17	.07		.07	.03			.20	.27	.33	.10
5ième	E	25						.04	.40	.40	.16						.16	.20	.40	.24
	T	24					.13	.33	.29	.17	.08							.42	.42	.17
6ième	E	28						.11	.14	.54	.21						.25	.25	.29	.21
	T	29						.07	.31	.41	.21						.07	.24	.34	.34

32; en 5e année, les résultats de la majorité des élèves (84% du groupe expérimental et 79% du groupe témoin) se rassemblent une fois de plus à l'intérieur de cette dispersion de 21 à 32; enfin en 6e année, les cotes s'échelonnent surtout entre 25 et 36 (c'est le cas pour 89% du groupe expérimental et 93% du groupe témoin). Par ailleurs, au post-test, les classes de 4e et 6e année maintiennent de façon générale les positions acquises au prétest: la majorité des élèves de 4e année (75% du groupe expérimental et 80% du groupe contrôle) obtiennent ici encore des résultats de l'ordre de 21 à 32; de façon analogue, les sujets de 6e année (75% du groupe expérimental et 92% du groupe contrôle) sont une fois de plus taxés d'une cote de 25 à 36. Par contre, les sujets de 3e et de 5e année semblent progresser légèrement, les résultats des premiers (86% du groupe expérimental et 91% du groupe contrôle) se situant surtout entre 21 et 32, alors que ceux des seconds (84% du groupe expérimental et le groupe témoin dans son ensemble) s'échelonnant plutôt entre 25 et 36.

Si l'on s'intéresse maintenant au rendement moyen caractérisant les élèves de chacun des niveaux scolaires distincts on constate, à la lecture du tableau 8, que, au prétest, les cotes moyennes des classes de 3e, 4e, 5e et 6e année sont respectivement de 24.718, 24.759, 27.347 et 29.685. Au post-test, par contre, ces moyennes sont de l'ordre de 26.044 (3e), 27.130 (4e) 29.~49 (5e) et 29.509 (6e). Ainsi, tant au prétest qu'au post-test, il semble exister une certaine amélioration du rendement en fonction de l'âge des enfants; une telle évolution est toutefois plus marquée lorsqu'on oppose les sujets plus jeunes (v.g. 3e et 4e année) aux sujets plus vieux (v.g. 5e et 6e année).

TABLEAU 8

Moyenne et écart-type des résultats trouvés chez les diverses classes expérimentales et témoins aux prétest et post-test de l'épreuve production abstraite

Niveau scolaire	Groupe	Nombre	Prétest		Post-test		Δ°
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
3ième	E	23	25.739	3.545	25.304	4.567	-0.435
	C	23	23.696	3.183	26.783	3.896	3.087
	Total	46	24.718	3.488	26.044	4.263	1.326
4ième	E	24	25.083	3.944	28.167	4.320	3.084
	C	30	24.500	6.642	26.300	6.120	1.8
	Total	54	24.759	5.566	27.130	5.429	2.371
5ième	E	25	29.240	2.728	29.320	4.007	- .080
	C	24	25.375	4.623	29.583	2.873	4.208
	Total	49	27.347	4.216	29.449	3.464	2.102
6ième	E	28	29.679	3.389	28.679	4.372	-1.0
	C	29	29.690	3.285	30.310	3.666	0.62
	Total	57	29.685	3.307	29.509	4.076	-0.176
Total	E	100	27.560	3.947	27.940	4.509	0.380
	C	106	25.943	5.246	28.245	4.696	2.302

Δ° Différence entre post-test et prétest

Par ailleurs, quand on tente d'évaluer ces données à la lumière des progrès enregistrés chez les classes expérimentales et témoins entre le moment du prétest et celui du post-test, on est tenté de croire que les gains des deux groupes sont comparables et dans chaque cas infimes: en moyenne, les classes expérimentales accusent un progrès de l'ordre de 0.380 points par opposition à un gain de 2.302 observé chez les classes témoins. Il reste cependant indéniable que les classes de contrôle ont tendance à obtenir des gains toujours supérieurs à ceux acquis par les classes expérimentales: ainsi, la distance séparant les deux groupes est infime au niveau de la 6e année (le groupe expérimental régressant de 1 point et le groupe témoin progressant de 0.620 ce qui constitue une distance de 1.620 points entre les deux classes, mais s'accentue davantage au niveau de la 3e année (où le groupe contrôle progresse de 3.087 points alors que le groupe expérimental perd 0.435 points ce qui donne une différence de 3.522 points entre les résultats des deux groupes) pour atteindre un écart plus considérable au niveau de la 5e année (où la régression du groupe expérimental par opposition à la progression du groupe contrôle amène un écart de 4.288 points entre les deux groupes). De fait, seuls les élèves de 4e année présentent des performances plus conformes aux prévisions initiales, la classe expérimentale ayant dans ce cas progressé davantage (gain égal à 3.084 points) que le groupe témoin (gain égal à 1.800 points).

Le tableau 9 présente les résultats de l'analyse de la covariance appliquée à ces différentes données. Cette analyse de la covariance confirme en premier lieu l'existence d'une différence significative entre le rendement au post-test des quatre

groupes appartenant à des niveaux scolaires distincts ($F=6.95$, $dl=1$, $p < .01$). La comparaison deux à deux de ces quatre groupes au moyen du test de Tukey (voir Lavoie, 1976, p. 3.34), indique que le rendement du groupe de 5e année est significativement supérieur à celui du groupe de 3e année ($T=2.232$, $p < .05$). La performance de ce dernier groupe n'est toutefois pas significativement différente de celle des classes de 6e[1] ($T=1.996$, n.s.) ou de 4e année ($T=1.157$, n.s.); de la même manière, il existe une absence de différence significative entre le rendement des classes de 4e année par opposition à celles de 5e ($T=1.075$, n.s.) ou de 6e année ($T=.039$, n.s.), ces deux derniers groupes ne se différenciant pas non plus entre eux ($T=-1.036$, n.s.).

---

[1] Il peut sembler paradoxal que le rendement des classes de 3e année soit reconnu significativement inférieur à celui des classes de 5e année tout en demeurant statistiquement comparable à celui des classes de 6e année; ces dernières obtiennent pourtant au post-test une cote moyenne supérieure à celle observée en 5e année (voir tableau 8). Il faut cependant se rappeler que ces comparaisons inter-groupes ne portent pas directement sur les valeurs numériques telles que présentées au tableau 8. En effet, ces cotes moyennes sont préalablement corrigées de façon à ne tenir compte que des progrès enregistrés entre le moment du prétest et celui du posttest. Or parce que précisément les élèves de 5e année ont accusé des gains plus élevés que ceux de 6e année, il s'est trouvé que, une fois corrigée, la cote moyenne des élèves de 5e année s'est avérée légèrement supérieure à celles des élèves de 6e année. De fait, une fois corrigées, les cotes moyennes des classes de 3e, 4e, 5e et 6e année sont respectivement de 26.909, 28.066, 29.141 et 28.105.

TABLEAU 9

Résultats de l'analyse de la covariance appliquée aux données de l'épreuve production abstraite

Source de variations	Sc (Y-Y')	DI	CM	F	Seuil[1]
Traitement (A)	53.14	1	53.14	3.36	n.s.
Niveau scol. (B)	110.02	1	100.02	6.95	$p<.01$
A x B	218.75	1	218.75	13.83	$p<.01$
S / AB	3180.34	201	15.82		

[1] Fixé à .05

Par ailleurs, l'analyse de la covariance permet de constater que, de façon générale, l'influence du traitement expérimental n'est pas significative ($F=3.36$, $dl=1$, n.s.); l'influence de cette variable se fait néanmoins sentir en interaction avec celle du niveau scolaire ($F=13.83$, $dl=1$, $p < .01$). Dans ce cas l'analyse des effets simples (voir Lavoie, 1976, p. 3.34) révèle que c'est au niveau de la 5e année qu'il existe une différence significative entre le groupe expérimental et témoin ($T=1.65$, $p < .05$), le rendement de ce dernier groupe étant significativement supérieur à celui du premier. De tels résultats sont donc contraires aux prévisions initiales.

En résumé, les résultats de l'épreuve production abstraite sont quelque peu déroutants. D'abord, ils ne confirment que partiellement le caractère génétique de la notion à l'étude, l'échelle de développement ici traduite ne permettant d'opposer que les élèves de 3e année à ceux de 5e année. En outre, il semble que l'influence de "Comme on dit..." ne soit guère appréciable: ou bien cette influence se révèle inexistante (auprès des élèves de 3e, 4e et 6e année), ou bien elle semble contribuer à diminuer le rendement des élèves (classes de 5e année).

F. EPREUVE EVALUATION ABSTRAITE

L'épreuve évaluation abstraite comprenait huit problèmes classés selon quatre niveaux de réponses (niveau 0, 1, 2 et 3), ce qui, au total, permettait au sujet d'atteindre une cote variant entre 0 et 24.

Les résultats obtenus aux prétest et post-test permettant de situer l'ensemble des élèves à l'intérieur d'une échelle variant entre 11 et 24 points. Le tableau 10 présente la répartition des sujets des diverses classes selon les sept intervalles égaux donnés à partir de cette échelle. L'examen de ce tableau conduit à constater que dès la troisième année, la majorité des élèves (91% du groupe expérimental et 86% du groupe témoin) obtiennent une cote variant entre 17 et 22. En quatrième (92% du groupe expérimental et 80% du groupe témoin) et en cinquième année (100% du groupe expérimental et 75% du groupe témoin), les résultats s'étalent plutôt entre 19 et 24. Enfin, en sixième année (89% du groupe expérimental et 79% du groupe témoin), ce sont surtout les cotes variant entre 21 et 24 qui caractérisent les sujets. Au post-test, par ailleurs, les élèves de 3e année (82% des groupes expérimental et témoin) obtiennent de façon générale une cote variant entre 19 et 24; en quatrième année (92% du groupe expérimental et 86% du groupe témoin), les résultats s'échelonnent surtout entre 21 et 24; enfin en cinquième (76% du groupe expérimental et 71% du groupe témoin) et en sixième année (75% du groupe expérimental et 86% du groupe témoin), les cotes maximales de 23 et 24 sont généralement atteintes. Au total, ces premières données indiquent donc clairement que tous les élèves obtiennent dans l'ensemble des résultats relativement élevés et, cela, dès le prétest. La marge de manoeuvre étant dès lors limitée, on comprend plus aisément pourquoi l'on observe un certain recouvrement dans les résultats obtenus par les élèves de niveaux scolaires adjacents et, également, pourquoi les progrès que peuvent enregistrer les élèves entre le moment du prétest et celui du post-test sont relativement restreints.

TABLEAU 10

Répartition des sujets (en pourcentage) des diverses classes expérimentales et témoins selon la dispersion des cotes observées aux prétest et post-test de l'épreuve évaluation abstraite

Niveau scolaire	Groupe	Nombre	Dispersion des cotes													
			Prétest							Post-test						
			11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21-22	23-24	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21-22	23-24
3ième	E	23			.09	.22	.43	.26				.04	.13	.22	.43	.17
	T	23			.09	.17	.39	.30	.04			.04	.13	.13	.43	.26
4ième	E	25			.04	.04	.20	.20	.52					.08	.36	.56
	T	24			.03	.17	.23	.30	.27				.10	.03	.43	.43
5ième	E	25					.08	.36	.56					.04	.20	.76
	T	30		.04	.04	.17	.13	.29	.33				.04	.13	.13	.71
6ième	E	28				.04	.07	.32	.57			.04	.04	.04	.14	.75
	T	29	03				.17	.24	.55					.03	.10	.86

Si l'on s'attarde maintenant au rendement moyen caractérisant chaque groupe d'élèves (voir tableau 11), on voit encore mieux jusqu'à quel point se rapprochent les résultats observés aux différents niveaux scolaires: au prétest, les cotes moyennes des élèves de 3e, 4e, 5e et 6e année sont respectivement de 19.413, 21.163, 21.581 et 22.245; au post-test, les cotes sont de 20.674 (3e), 22.571 (4e), 22.382 (5e) et 23.105 (6e). D'un point de vue strictement qualitatif, il semble donc exister une certaine amélioration de la performance en fonction de l'âge des sujets, mais cette dernière est des plus tenue, un écart d'environ trois points séparant les élèves plus jeunes (3e) des plus vieux (6e).

Quant à l'influence proprement dite de "Comme on dit..." elle semble une fois de plus à peu près inexistante: de façon générale, les progrès enregistrés entre les prétest et post-test sont de l'ordre de 0.172 points chez le groupe expérimental par opposition à un gain de 1.396 points chez le groupe témoin. Les progrès sont donc dans chaque cas infimes et, en l'occurence privilégient, à la limite, le groupe témoin. Cette légère supériorité du groupe témoin, par rapport au groupe expérimental, se retrouve du reste à chacun des paliers scolaires considérés sauf au niveau de la troisième année où les gains des deux groupes sont équivalents.

L'analyse de la covariance confirme l'absence de différence significative entre la performance des groupes expérimental et témoin. Comme l'indique le tableau 12, le traitement expérimental, considéré isolément ($F=0.188$, $dl=1$, n.s.) ou en

TABLEAU 11

Moyenne et écart-type des résultats trouvés chez les diverses classes expérimentales et témoins aux prétest et post-test de l'épreuve évaluation abstraite

Niveau scolaire	Groupe	Nombre	Prétest		Post-test		Δ^*
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
3ième	E	23	19.260	1.572	20.521	1.997	1.261
	C	23	19.565	1.949	20.826	2.289	1.261
	Total	46	19.413	1.758	20.674	2.130	1.261
4ième	E	25	21.680	2.304	22.560	1.261	0.880
	C	24	20.625	2.699	22.583	1.839	1.958
	Total	49	21.163	2.428	22.571	1.596	1.408
5ième	E	25	22.560	1.386	23.040	1.206	0.480
	C	30	20.766	2.486	21.833	1.782	1.067
	Total	55	21.581	2.326	22.382	1.550	0.801
6ième	E	28	22.571	1.751	22.892	2.131	0.321
	C	29	21.931	2.548	23.310	0.929	1.379
	Total	57	22.245	2.198	23.105	1.633	0.860
Total	E	101	21.594	2.205	22.306	1.953	0.712
	C	106	20.792	2.554	22.188	1.942	1.396

* Différence entre post-test et prétest

TABLEAU 12

Résultats de l'analyse de la covariance appliquée aux données de l'épreuve évaluation abstraite

Source de variations	Sc (Y-Y')	DI	CM	F	Seuil[1]
Traitement (A)	.488	1	.488	.188	n.s.
Niveau scol. (B)	68.386	1	68.386	26.312	$p<.01$
A x B	8.206	1	8.206	3.157	n.s.
S / AB	525.120	202	2.599		

[1] Fixé à .05

interaction avec le niveau scolaire ($F=2.157$, dl =1, n.s.), n'exerce aucune influence significative sur le rendement des sujets au posttest. Par contre, l'appartenance aux différents niveaux scolaires permet de distinguer le rendement des élèves ($F=26.312$, dl =1, $p < .01$). La comparaison deux à deux des quatre groupes caractérisant un niveau scolaire distinct (test de Tukey: voir Lavoie 1976, p. 3.34) permet alors de constater que les élèves de 3e année ont un rendement significativement inférieur à celui observé auprès des élèves de 4e ($T=1.423$, $p < .05$), 5e ($T=1.152$, $p < .05$) et 6e année ($T=1.663$, $p < .05$); par contre les élèves de 4e année ont des résultats statistiquement comparables à ceux des élèves de 5e ($T=-.271$, n.s.) ou de 6e année ($T=0.24$, n.s.), ces deux derniers groupes ne se différenciant pas non plus entre eux ($T=0.511$ n.s.).

Ainsi, les résultats obtenus à la présente épreuve conduisent à reconnaître que l'aptitude à communiquer telle qu'évaluée ici présente un caractère génétique mais ce dernier est relativement précoce; par ailleurs, pas plus ici que pour les épreuves précédentes, "Comme on dit..." ne semble contribuer à améliorer la performance des enfants.

G. RESUME

En résumé l'analyse des résultats conduit donc à reconnaître que de façon générale, "Comme on dit..." ne semble nullement contribuer à accentuer le développement de l'aptitude à communiquer de l'enfant telle qu'elle a ici été mesurée. Dans le

cadre des trois épreuves utilisées et pour chacun des quatre niveaux scolaires considérés, la comparaison de la performance du groupe expérimental par opposition à celle du groupe témoin amène toujours à constater une absence de différence significative entre les deux groupes. De fait, une seule comparaison fait exception à cette tendance générale: elle concerne les résultats des élèves de 5e année à l'épreuve production abstraite, le groupe contrôle accusant dans ce cas une performance supérieure à celle observée chez le groupe expérimental; aussi, sans vouloir remettre en question ces derniers résultats, leur caractère exceptionnel conduit nécessairement à ne leur reconnaître qu'une valeur marginale.

Par ailleurs, les résultats touchant l'influence du niveau scolaire sur le rendement des élèves conduisent, à quelques reprises, à distinguer les différentes classes impliquées; toutefois, contrairement aux précédents, ces derniers résultats sont beaucoup moins cohérents. Ainsi, à l'épreuve production concrète, l'âge des enfants n'exerce aucune influence significative sur leur rendement. Aux épreuves de type verbal, par contre, cette influence est plus marquée mais elle ne concerne que certains groupes d'enfants, soit les élèves de 3e année par opposition aux élèves de 5e année (épreuve production abstraite) ou encore les élèves de 3e année par opposition à l'ensemble des élèves plus âgés (épreuve évaluation abstraite).

En résumé, à partir des présents résultats, il semble qu'il faille chercher à comprendre pourquoi "Comme on dit..." ne semble exercer aucune influence sur le développement socio-

cognitif de l'enfant et pourquoi, également, le caractère génétique des notions à l'étude ne semble que partiellement conforme, étant entendu que ces deux aspects des résultats sont nécessairement interreliés. C'est à ces préoccupations premières que l'interprétation des résultats faite au chapitre suivant est consacrée.

CHAPITRE V

Interprétation des résultats

La nature des présents résultats conduit à admettre que "Comme on dit..." ne contribue nullement à accentuer le développement de l'aptitude à communiquer de l'élève: dans les limites du contexte où la mise à l'essai de "Comme on dit..." a été évaluée et à partir des instruments de mesure que nous nous sommes donnés, on ne peut que reconnaître une absence de différence entre la performance des élèves soumis à "Comme on dit..." et celles des élèves qui ne l'ont pas été. Face à un tel état de fait, doit-on conclure que "Comme on dit..." ne peut prétendre atteindre les objectifs qu'il s'était fixés quant au développement socio-cognitif de l'élève? Cela reste possible mais, avant de tirer une telle conclusion et de chercher à en comprendre la raison d'être, il est nécessaire de préciser les réserves auxquelles peuvent donner lieu ces mêmes résultats. En effet, bien que ces derniers puissent sembler sans équivoque, il reste que leur interprétation commande une certaine prudence et cela, compte tenu des caractéristiques propres au contexte expérimental à l'intérieur duquel ils ont été obtenus.

A. LIMITES DU CONTEXTE EXPERIMENTAL

De fait les interrogations portant sur le contexte expérimental que nous avons adopté se situent à trois niveaux:

- la validité des instruments de mesure;
- les limites du schème expérimental et des techniques d'analyse qui y sont associées;
- la durée de l'expérimentation.

1. Validité des épreuves

Si l'on s'attarde d'abord aux instruments de mesure utilisés, il faut alors rappeler que ces derniers n'ont pas toujours permis de confirmer le caractère génétique des notions à l'étude. Or, à partir du moment où les questionnaires ne permettent pas de traduire l'évolution de la performance en fonction de l'âge des sujets, il est bien sûr évident que l'évaluation de "Comme on dit..." devient par là-même compromise, l'appréciation de son influence étant précisément interprétée dans le sens de l'accentuation d'un développement donné. Aussi, convient-il de s'interroger sur la valeur des épreuves adoptées.

Parmi les trois épreuves utilisées, l'épreuve production concrète est certes l'épreuve qui, à cet égard, présente les plus grandes faiblesses, cette dernière ne permettant en aucun cas de distinguer les sujets des quatre niveaux scolaires considérés. Pourtant, les résultats de la préexpérimentation avaient permis de faire ressortir le caractère génétique des notions qu'elle sous-tend. En ce sens ils corroboraient les données déjà recueillies par certains auteurs (v.g. Whitehurst, 1976) et selon lesquelles les progrès des enfants en ce domaine (qu'ils soient évalués par la comparaison de différents groupes d'âge ou à la suite d'un apprentissage) se font par le biais de la redondance. Aussi, puisque les problèmes ici retenus sont puisés à même la batterie d'épreuves préexpérimentales et comportent une correction tenant compte de la variable redondance, ne peut-on

que s'étonner de ne pas observer des résultats comparables à ceux trouvés antérieurement.

De fait, il semble que la raison de ces divergences soit à trouver dans les difficultés maintes fois rencontrées au cours de la correction des protocoles pour apprécier la valeur d'une réponse de nature redondante. Une réponse redondante, on s'en souviendra, est une réponse faisant appel à des caractéristiques superflues en plus des caractéristiques discriminantes. Dans une tâche de communication référentielle, le message redondant est alors interprété comme le résultat d'une activité intellectuelle de comparaison insuffisante des différents stimuli présentés; c'est d'ailleurs pour cette raison qu'il est associé à un niveau de développement intermédiaire par rapport à celui caractérisant le message incomplet (qui marque l'absence franche d'une activité de comparaison) et celui associé au message contrastant (reflet évident d'une activité de comparaison bien structurée). Or, bien que ces catégorisations théoriques semblent relever d'une rationnalisation cohérente, il reste que d'un point de vue pratique, il n'est pas toujours aisé de reconnaître une véritable réponse redondante. C'est du moins ce que suggère l'observation du comportement de certains enfants qui ont choisi d'atteindre l'objectif de la tâche en procédant à une description détaillée des éléments caractéristiques de l'objet choisi comme référent; ils se centraient donc exclusivement sur le référent et ne considéraient nullement les autres objets servant de non-référents. Dans de tels cas, il est bien évident que les éléments superflus ne sont pas des éléments

qui se surajoutent véritablement aux éléments nécessaires; toutes les caractéristiques invoquées ont en quelque sorte une même valeur. Un tel comportement ne dénote donc pas une volonté ferme de tenir compte de la perspective d'autrui (capacité de role-taking) ou de procéder à une comparaison des éléments en jeu; cette attitude est de fait presque aussi primitive que celle associée à la production de messages incomplets, sa supériorité résidant davantage dans son efficacité que dans les fondements cognitifs qui la sous-tendent.

A la lumière des données recueillies, il est même permis de supposer qu'un tel comportement soit le produit direct des exemples introduits au début de la tâche. Ces exemples, rappelons-le, ont été introduits de façon à s'assurer que l'élève comprenait bien les exigences de la tâche, les résultats de la préexpérimentation ayant laissé croire que la nécessité d'émettre un message contrastant n'était pas toujours bien comprise par l'élève. De façon à favoriser une compréhension claire de l'épreuve, nous avions alors convenu de compléter la consigne utilisée en préexpérimentation en y ajoutant deux problèmes au cours desquels l'expérimentateur formulait lui-même le message contrastant. Or certains enfants ont semblé conférer un caractère en quelque sorte magique aux éléments de réponse de l'expérimentateur. Dès lors, ils les ont systématiquement utilisés dans leurs réponses tout en y ajoutant graduellement d'autres caractéristiques qu'ils découvraient en explorant l'image-référent.

Par ailleurs, il va sans dire que si, dans certains cas, la simple observation a permis d'identifier les procédés adoptés, il n'est pas du tout certain qu'elle ait suffi à dépister tous les enfants qui y avaient recours. Aussi, avons-nous tenté d'élaborer différents critères objectifs susceptibles d'apprécier la valeur de la réponse redondante. Les critères choisis cherchaient par exemple à catégoriser la réponse redondante selon le nombre d'éléments superflus, leur ordre d'apparition dans la réponse ou encore selon qu'ils constituaient ou non un ou plusieurs autres choix possibles de réponses contrastantes. Malheureusement, les diverses stratégies adoptées se sont toutes avérées inapplicables notamment parce que, la structure de problème étant très variable (le nombre de caractéristiques discriminantes impliquées dans la réponse contrastante ainsi que le nombre possible de réponses contrastantes varient d'un problème au suivant), elles conduisaient à une grille de correction qui n'était pas uniforme pour tous les problèmes. Aussi, avons-nous dû renoncer à diversifier nos critères de correction de la réponse redondante et nous résoudre à adopter les critères de correction classiques, conscients que cela pouvait conduire à classer à un niveau intermédiaire, certains enfants qui en principe auraient dû être taxés d'un niveau de développement plus primitif.

A partir d'une telle situation, il est donc fort plausible que ce soit la nature même de l'évaluation des réponses des enfants qui soit à l'origine de l'incapacité de l'épreuve production concrète à traduire une échelle de développement la grille de correction adoptée ne permettant pas d'en nuancer suffisamment les niveaux.

Des difficultés de correction ont également été rencontrées dans les épreuves de type abstrait notamment dans celle de production. Production abstraite, on s'en souviendra, invitait l'élève à produire lui-même un indice (un mot) capable de mener à reconnaître, parmi deux mots reliés sémantiquement, celui choisi comme mot-cible (le référent). A partir d'une telle situation, on peut aisément imaginer qu'une variété considérable de mots a été rencontrée. Cette multiplicité des réponses, par opposition à celle observée à la préexpérimentation, a été d'autant plus accentuée que l'épreuve était maintenant administrée à un nombre très élevé d'élèves.

En principe, outre le niveau 0, toutes ces réponses devaient être classées selon trois niveaux correspondant respectivement à une non-intervention (niveau 1), une déficience (niveau 2) ou une structuration achevée (niveau 3) d'une activité intellectuelle de comparaison. Pour leur conférer un caractère opérationnel, ces trois niveaux de développement ont été associés à diverses catégories de réponses.

L'identification de ces catégories, la définition de leur contenu propre et l'association effectuée par rapport aux trois niveaux de développement considérés ont été le résultat du travail de trois juges; ces derniers ont d'abord effectué la tâche de façon individuelle pour ensuite discuter ensemble de tous les cas litigieux et ainsi en arriver à une entente. De fait, les cas litigieux

ont rarement concerné les réponses du niveau 2 qui, définies par des indices simultanément reliés aux divers mots présentés (v.g. "heure" ou "aiguille" pour la paire de mots "montre-horloge"[1]), étaient clairement identifiables et, par conséquent, suscitaient rarement un litige. Pour les réponses à classer aux niveau 1 et 3, les cas de désaccord ont été beaucoup plus nombreux. Par exemple, dans le cas des mots "montre-horloge"[1], il fut décidé qu'un indice comme "clou" parce qu'il sous-tend une relation syllogistique (v.g. utiliser un clou, donc accrocher au mur, l'indice "mur" étant bien sûr ici un attribut critique), doit être classé au niveau 3 et non pas au niveau 1 comme il s'agissait d'un indice hors-contexte. Par contre, un indice reposant sur une connotation (v.g. "dimanche" pour "gant-mitaine"[1]) a été jugé comme une répitition déguisée du référent et non pas comme un indice tenant compte de la relation sémantique existant entre les deux stimuli verbaux; par conséquent, il a été classé de niveau 1 et non pas de niveau 3.

On pourrait ainsi multiplier les exemples de cas où il n'était pas évident au départ que les indices émis par l'enfant traduisaient les niveaux 1 ou 3 de réponses. Comme on peut le constater, les solutions adoptées, sans relever d'un choix arbitraire, laissent tout de même une certaine part ou subjectivisme. Par conséquent, il est possible que les jugements portés aient pu, à l'occasion,

---

[1] Le mot souligné est le mot-cible, soit le référent.

conduire à une évaluation erronnée de la réponse de l'élève et, cela, soit par excès de sévérité (réponse de niveau 3 classée de niveau 1), soit par excès de largesse (réponse de niveau 1 classée de niveau 3). Ainsi, en postulant que les réponses de ces niveaux extrêmes sont en principe fournies par les élèves de 3e et de 6e année, on comprend mieux alors pourquoi ces deux groupes d'élèves ne se distinguent pas au posttest. Une telle explication rendrait également compte du fait que ce sont précisément les classes de 3e et de 5e année qui, dans le cas présent, traduisent au posttest un rendement significativement différent.

En effet, si on admet théoriquement que les réponses des élèves de 3e, 4e, 5e et 6e année traduisent successivement le niveau 1 (3e)[1], les niveaux 1 et 2 (4e), les niveaux 2 et 3 (5e) et le niveau 3 (6e) de réponses, alors il est logique d'admettre que ce sont les différences entre les classes de 3e et de 5e année qui sont les plus clairement identifiables. D'abord ces deux groupes peuvent s'opposer quant à la formulation de réponses de niveau 2 dont la probabilité d'être mal identifiées lors de la correction est à peu près nulle; de plus, contrairement à ce qui se passe pour la comparaison de toute autre paire de classes, il n'existe pas ici de recouvrement quant aux niveaux de développement que traduisent les réponses des élèves pas plus qu'il n'existe de concentration exclusive sur les deux niveaux extrêmes de réponses susceptibles d'être confondus lors de la correction.

---

[1] Les réponses de niveau 0 sont très peu fréquentes même chez les sujets les plus jeunes.

Une telle interprétation est bien sûr hypothétique mais sa réalité se trouve renforcée par le fait que lorsqu'on utilise une épreuve sous-tendue par le même rationnel que celui de la précédente, mais où cette fois les problèmes de correction sont éliminés comme c'est le cas pour l'épreuve évaluation abstraite, alors l'échelle de développement observée est parfaitement cohérente. Il va sans dire, à ce moment, que la tâche du sujet est grandement facilitée: il est plus aisé de reconnaître la bonne réponse que de la produire soi-même. Et c'est sans doute là la raison pour laquelle à l'épreuve évaluation abstraite, seuls les sujets de 3e année se distinguent des autres groupes.

En résumé la présente discussion nous amène à croire que les trois épreuves utilisées ont toutes un peu pêché par excès de rigidité. Dans les épreuves de production, la seule latitude qu'a l'élève réside dans la possibilité qu'il a d'émettre la réponse de son choix. Comme, par ailleurs, toutes les interventions de l'expérimentateur se limitent à exposer les problèmes et excluent toute question susceptible d'amener l'élève à nuancer sa réponse, il devient parfois très difficile d'apprécier la teneur des messages émis. Quant à l'épreuve d'évaluation, elle restreint même la liberté de choix des réponses, ce qui élimine bien sûr les difficultés liées à la correction des protocoles mais engendre, en contre-partie, certaines faiblesses eu égard au pouvoir discriminatif de l'épreuve (v.g. caractère génétique précore).

Cette rigidité des épreuves tient vraisemblablement au fait que nous avons doté le phénomène de communication d'une définition quelque peu théorique. A cet égard, on pourrait sans doute nous reprocher d'avoir dénaturé la situation de communication: les épreuves excluaient toujours l'échange réel entre l'élève et son interlocuteur, ce dernier étant soit masqué à la vue de l'enfant (matériel concret), soit carrément fictif (matériel abstrait). Pour respecter l'esprit de "Comme on dit..." et, de ce fait, en mieux apprécier l'influence, il aurait certes été préférable d'inviter l'enfant à s'exprimer librement dans un contexte d'échange normal et, par conséquent, moins contraignant. De nombreux obstacles nous ont cependant empêchés de recourir à une telle approche[1]: mentionnons, entre autres choses, la difficulté de procéder à une analyse des corpus linguistiques recueillis au cours de ces échanges ou encore la difficulté de définir une norme du français standard par l'intermédiaire de laquelle le progrès de l'élève serait évalué. L'absence de ces critères rigoureux d'analyse aurait donc affaibli grandement la portée d'un tel mode d'évaluation. Aussi, bien que nos instruments peuvent à certains égards sembler restrictifs et relever d'une attitude naïve face aux objectifs poursuivis, ils nous semblent tout de meme constituer l'alternative la plus valable, compte tenu de notre volonté d'adopter des instruments qui, tout en maintenant une parenté par rapport au contenu de "Comme on dit...", n'en sont pas une réplique exacte (ce qui bien sûr réduirait les épreuves à de simples tests de performance) et qui, de sur-

---

[1] Pour une discussion détaillée sur ce sujet, voir le chapitre I du rapport consacré à la préexpérimentation.

croît, ne sont pas sujets à la critique acerbe susceptible d'être adressée à l'endroit de critères d'évaluation subjectifs.

D'ailleurs, si les présents résultats permettent de mettre en relief les faiblesses des trois épreuves utilisées, il reste que deux d'entre elles (production abstraite et évaluation abstraite) sont suffisamment sensibles pour reconnaître une différence entre le rendement des élèves de 3e année et celui des enfants plus âgés. Or, comme "Comme on dit..." était précisément destiné aux élèves de 3e année, son influence auprès de ce groupe aurait certes pu être traduite par l'intermédiaire des épreuves. En ce sens, il est bien évident que le type d'évaluation utilisé ne peut à lui seul rendre compte de l'absence de différence observée entre le groupe expérimental et le groupe témoin; tout au plus, peut-il nous conduire à faire preuve d'une plus grande soupiesse dans l'interprétation des résultats.

2. Les limites du schème expérimental

Si l'on s'attarde maintenant au schème expérimental proprement dit, on doit alors se souvenir que l'expérimentation a été intégrée dans le contexte d'un schème de recherche de type prétest - apprentissage - post-test, lequel est un schème classique des plus rigoureux. Cependant son utilisation n'est optimale que dans la mesure où la recherche reproduit en quelque sorte une situation de labora-

toire, les exigences qu'un tel schême comporte quant à la formation de groupes de sujets équivalents devant être parfaitement respectées. Dans le cas présent, il est évident que l'équivalence initiale des groupes n'était pas assurée; c'est la raison pour laquelle nous avons eu recours à une technique statistique capable de tenir compte de ces inégalités de départ (en l'occurence l'analyse de la covariance).

Mais, ce schême comporte également des exigences quant à l'uniformité d'administration du traitement expérimental. Or, il n'est pas du tout certain que ces dernières soient ici respectées et cela malgré les soins apportés à contrôler le niveau de participation des classes au projet. En effet, chacun le reconnaîtra volontiers, le contenu spécifique sur lequel porte "Comme on dit..." est source de nombreuses controverses, opinions ou attitudes auxquelles l'enseignante, comme tout autre individu, n'échappe pas; le fait d'accepter d'utiliser "Comme on dit..." en classe n'assure évidemment pas que ces convictions profondes face à la langue n'exerceront pas une quelconque influence sur le mode d'exploitation de "Comme on dit...". Cela est d'autant plus probable que, de par sa nature même, "Comme on dit..." peut être utilisé de nombreuses façons, les retours possibles sur les différents exercices n'étant jamais présentés sous forme de consignes prescriptives et détaillées mais plutôt sous la forme de suggestions, d'exposés de rationnel d'utilisation, etc. Les interprétations à donner à ces retours sont donc multiples et vraisemblablement teintées par les opinions, le style pédagogique,

etc. de l'enseignante. Par conséquent, il reste possible que deux classes aient complété le même nombre d'exercices en les ayant abordé de façon très différente. En principe, de telles variations ne suffiraient pas à compromettre l'efficacité des contrôles exercés sur le niveau de participation des classes du projet, l'effet du hasard permettant d'en postuler la distribution normale. Malheureusement, l'échantillon d'élèves sur lequel porte notre analyse des résultats est beaucoup trop réduit pour que l'on puisse être assuré que les contrôles effectués, même s'ils étaient les seuls possibles, suffisent à bien identifier le mode d'utilisation de "Comme on dit...".

Un argument analogue est également à formuler à l'endroit des conditions dévolues aux classes témoins. Ces dernières, par définition, sont exemptes de toutes influence de "Comme on dit..."; cependant, chacun reconnaîtra volontiers qu'elles restent soumises à l'influence qu'exercent les opinions et les stratégies pédagogiques adoptées par leurs enseignantes à l'endroit du français oral. Là encore, la loi du hasard voudrait que de telles sources de variations demeurent négligeables dans l'appréciation des résultats. Mais vu le nombre restreint de classes formant le groupe témoin, il n'est pas du tout certain qu'un tel postulat soit ici respecté.

En somme, à partir du moment où notre analyse porte sur un échantillon réduit et où les conditions propres aux différents groupes d'élèves échappent pour une bonne part à notre contrôle, il devient alors difficile d'appré-

cier l'influence réelle de "Comme on dit...", plusieurs facteurs autres que ceux à l'étude pouvant contribuer à atténuer les différences de rendement entre les groupes chaque fois comparés. Pour éviter qu'une telle situation ne se produise, nous aurions pu concentrer l'expérimentation sur quelques classes soumises au contrôle bienveillant d'expérimentateurs chevronnés. De cette façon, il aurait été aisé d'uniformiser le mode d'utilisation de "Comme on dit..."; par contre, les résultats observés n'auraient pu traduire que l'effet d'une situation artificielle à partir de laquelle il serait impossible de tirer des conclusions valables quant à l'influence de "Comme on dit..." dans un contexte de vie scolaire normale. Ce n'est donc pas le fait de confier l'utilisation de "Comme on dit..." à l'enseignante qu'il faut remettre en question; ce qu'il faut par contre regretter, c'est que ces stratégies d'évaluation objectives et soucieuses de rigueur scientifique s'accommodent encore très mal des exigences de la recherche appliquée.

3. Durée de l'expérimentation

Mais, en admettant qu'il fut possible de reconnaître les conditions réelles d'utilisation de "Comme on dit...", il n'est pas du tout certain que cela suffise à en apprécier l'impact sur les capacités socio-cognitives de l'élève. De façon générale, le développement de ces aptitudes s'effectue sur une période de temps relativement longue; accentuer un tel développement suppose donc à tout

le moins, un certain laps de temps au cours duquel on peut assister à une immersion massive de l'individu dans un contexte qui, à priori, favorise cette réalisation. Aussi, bien que "Comme on dit..." puisse constituer ce contexte favorable, est-il peu probable, vu la quantité et la variété de son matériel, qu'il ait pu être complètement assimilé durant la période de temps qui y a été consacrée.

D'ailleurs, si on se reporte aux résultats du sondage portant sur le niveau de participation des classes expérimentales au projet[1], on constatera que, non seulement, il existait un écart plus ou moins considérable entre le fait d'aborder un module et le pourcentage d'exercices complétés mais également que toutes les classes expérimentales, y compris celles retenues lors de l'analyse des résultats, n'avaient pour ainsi dire pas étudié le module 3. Or, le module 3 met l'accent sur l'objectivation des variétés dialectales du français oral; son étude devient par là-même essentielle, l'élargissement et l'accroissement du pouvoir de communication de l'élève étant précisément entrevu par le biais d'une objectivation de sa production verbale et de celle d'autrui (voir devis pédagogique de "Comme on dit...").

---

[1] Voir le chapitre 4.

En ce sens, il devient clair que le contenu propre à "Comme on dit..." était beaucoup trop dense pour être complètement assimilé durant la période de temps qui lui a été consacrée soit durant une période de huit mois à raison de trois à cinq jours par semaine et de 45 minutes par jour. Cela est sans doute suffisant pour engendrer certains apprentissages spécifiques comme par exemple la connaissance de l'A.P.I. ou celle des techniques d'analyse structurale (modules 1 et 2). Par contre, il est beaucoup moins certain que cela suffise à provoquer une intégration de la matière nécessaire pour qu'en découlent des changements psychologiques plus profonds.

B. MODELE PEDAGOGIQUE DE "COMME ON DIT..."

Les diverses considérations exposées plus haut conduisent donc à admettre que l'interprétation des présents résultats commande une certaine prudence: s'il est vrai que "Comme on dit..." n'exerce aucune influence sur le développement socio-sognitif de l'élève, il faut toujours se rappeler que ces résultats demeurent sujets aux limites qu'impose le contexte expérimental dans lequel ils ont été obtenus. Cela étant dit, il reste tout de même possible que "Comme on dit..." soit incapable de produire aupres des élèves des changements d'ordre socio-cognitif. Dans une telle perspective, deux paramètres liés au modèle pédagogique proposé par "Comme on dit..." pourraient être en cause:

- le cloisonnement que peut engendrer l'utilisation de "Comme on dit...";

- les exigences touchant la formation des enseignantes impliquées dans un tel projet.

I. Le cloisonnement

La notion de cloisonnement fait ici référence au fait que, concrètement, "Comme on dit..." demeure identifié à l'enseignement d'un contenu plutôt qu'à une approche pédagogique de caractère global. En effet, l'utilisation de "Comme on dit..." est généralement limitée aux périodes qui y sont consacrées, lesquelles périodes demeurent aussi cloisonnées que celles consacrées à l'étude du français écrit ou de toute autre matière enseignée à l'école. Or, à partir du moment où un cours vise l'enseignement du français oral, langue maternelle, il doit tenir compte des particularités de ce contenu d'étude par opposition à celles caractérisant tous les autres. C'est ainsi que contrairement à de nombreuses autres disciplines enseignées dans les écoles, l'enseignement du français oral n'est pas la propriété exclusive de l'école. L'enfant débute son apprentissage du français oral dans son milieu familial et à l'intérieur d'un contexte socio-culturel spécifique. Les influences qu'ont exercé ce milieu sont bien réelles et surtout toujours présentes. Du reste, même à l'école, l'enseignement du français oral ne peut prétendre se limiter au moment consacré à ce champ d'étude précis: que

l'enfant vive l'apprentissage des mathématiques, de la géographie ou de l'histoire nationale, il utilise le français oral et, par conséquent, est sujet aux influences qu'exercent les attitudes (permissives, correctrices, etc.) ou les interventions de l'enseignante à l'endroit de sa langue parlée. En d'autres termes, toute technique d'enseignement du français oral se trouve nécessairement en interaction avec d'autres modes plus ou moins informels d'apprentissage du même contenu propre, une technique d'enseignement du français oral ne saurait donc être considérée sur le même plan que celui dévolu à des techniques touchant d'autres domaines d'enseignement. Pour réellement être efficace, un cours de français oral doit donner lieu à une approche globale: il doit pouvoir s'associer à la démarche générale que l'enfant est invité à entreprendre dans le milieu scolaire s'il veut véritablement s'intégrer aux autres voies d'apprentissage du même contenu. Et aussi espérer toucher des aspects plus profonds du développement de l'enfant.

Or "Comme on dit..." ne répond pas complétement à une telle exigence. Il est vrai qu'il se définit davantage comme l'exposé d'un rationnel que comme la présentation de consignes détaillées touchant un contenu précis (tout exercice pouvant entraîner plusieurs modifications, retours, réflexions, etc.). Il est vrai également que ses auteurs avaient comme préoccupation première de reproduire à l'intérieur de la classe des situations de vie réelles au cours desquelles l'élève serait invité à établir la communication avec des francophones parlant, soit le même dialecte que

lui, soit un dialecte différent, mais où chaque fois la clarté du discours serait privilégiée; ultimement, le but visé était du reste d'exploiter toute situation scolaire de communication dans la perspective d'un apprentissage de la langue maternelle (voir devis pédagogique de "Comme on dit..."). Néanmoins, en faisant du français oral un objet d'étude, "Comme on dit..." a situé son intervention dans les limites temporelles et les encouragements à exploiter son matériel dans une perspective plus globale n'ont pas été explicités. Dès lors, même si, de par sa nature, "Comme on dit..." pouvait donner lieu à une utilisation plus décentralisée, ces objectifs n'étaient pas clairement exposés ou du moins traduits de façon opérationnelle. Il aurait fallu préciser que les cadres conceptuels d'analyse qu'il propose pouvaient s'associer volontiers à l'enseignement d'autres contenus académiques: par exemple, on pourrait songer à exploiter les jeux de communication des modules 4 et 5 à partir du contenu propre à l'histoire ou aux sciences humaines ou encore associer l'analyse du matériel propre au module 3 à l'enseignement de la géographie. D'un point de vue strictement formel, rien ne s'opposait donc à ce que "Comme on dit..." soit utilisé sur une plus grande échelle et c'est, selon nous, une des conditions de son efficacité.

2. Formation des enseignantes

Par ailleurs, l'impact de "Comme on dit..." semble également conditionnel au fait que les enseignantes aient acquis certaines notions reliées au développement du langage.

C'est du moins ce que prétendent les auteurs de "Comme on dit...", lesquels reconnaissent du reste que la formation actuelle de l'enseignante répond peu à une telle exigence. Selon eux, toutefois, cette lacune est comblée par l'utilisation même de "Comme on dit..." qui, étant conçu en termes d'étapes progressives, entraîne l'enseignante dans un processus d'apprentissage menant à l'élaboration de notions de langue, de langage et de communication (voir devis pédagogique de "Comme on dit..."). Malheureusement, les notions que l'enseignante doit acquérir ne sont jamais clairement définies et a priori ne sont pas évaluées.

A partir de là, il reste possible que "Comme on dit..." ne soit pas efficace tout simplement parce que l'enseignante ne possède pas les prérequis nécessaires à son utilisation. Il est également possible que l'acquisition de ces mêmes prérequis relève de la pure utopie et que, à la limite, seuls les concepteurs de "Comme on dit..." soient en mesure d'utiliser une telle technique d'enseignement. Si tel était le cas, il faudrait alors conclure que "Comme on dit..." est inutilisable en classe, du moins à partir du moment où son utilisation est entrevue dans la perspective de produire des changements socio-cognitifs profonds et non pas simplement de permettre à l'élève de se sensibiliser à l'existence de nombreux modes d'analyse de la langue orale.

C. CONCLUSION

Les propos qui se dégagent de la présente discussion nous amènent donc à conclure que "Comme on dit...", tel qu'il a été évalué ici, ne produit, auprès de l'élève, aucun changement d'ordre socio-cognitif. Une telle conclusion est bien sûr sujette aux restrictions qu'impose le contexte expérimental dans lequel les présents résultats ont été obtenus. A cet égard, l'expérimentation que nous avons entreprise est riche en enseignement. Elle permet de constater que les épreuves utilisées, par ce qu'elles sont rigoureuses, ont nécessairement une portée limitée; aussi, serait-il sans doute préférable d'en varier la nature même s'il faut pour cela diminuer l'échantillon des individus sur lequel porterait leur administration. Elle amène également à admettre que les modes d'analyse que propose la recherche fondamentale s'accommodent encore très mal des exigences de la recherche appliquée. Des techniques d'analyse plus adaptées à nos besoins sont à trouver et peut être, à la limite, sont-ce les outils d'évaluation et les modes d'analyse qu'il faille remettre en question, quitte à renoncer temporairement à des expérimentations très sophistiquées.

Par ailleurs, les résultats obtenus nous portent à penser que, tout en reconnaissant que l'enseignement du français oral n'est pas la propriété exclusive de l'école pas plus qu'il n'est celle des périodes qui y sont consacrées en classe, "Comme on dit..." se heurte dans les faits au même cloisonnement que celui dévolu à l'enseignement de toute autre matière. Dès lors, si "Comme on dit..." veut exercer une action efficace auprès du développement socio-cognitif de l'élève, il devra

prévoir des mécanismes susceptibles de le rendre apte à mieux coexister avec d'autres voies d'apprentissage plus ou moins informelles du même contenu. Enfin, l'impact socio-cognitif de "Comme on dit..." semble beaucoup trop conditionnel à certaines exigences que l'enseignante doit remplir. Or, il n'est pas du tout certain que la simple utilisation de "Comme on dit..." permette de remplir ces exigences ou même qu'il soit nécessaire qu'un enseignement du français oral soit orienté de façon telle que son efficacité soit fonction de modifications aussi profondes.

REFERENCES

CAMPBELL, D.T., STANLEY, S.C. (1966). Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago: Rand McNally.

DIRECTION DES POLITIQUES ET PLANS (1977). Les secteurs défavorisés du Québec. Québec: Service général des communications du ministère de l'Education.

GLUCKSBERG, S., KRAUSS, R.M., HIGGINS, T. (1975). The development of communication skills in children in F. Horowitz (ed.): Review of Child Development Research. Vol. iv. Chicago: University of Chicago Press, 305-345.

LAVOIE, G. (1976). Méthodes quantitatives, Fascicule III: Plans d'expérience (2e partie), notes de cours, Université de Montréal.

VIKIS-FREIBERGS, V. (1974). Fréquence d'usage des mots au Québec. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

WHITEHURST, G.J. (1976). The development of communication changes in children's response with age and modeling. Child development, 47, 473-482.

APPENDICE A

Epreuves expérimentales

PRODUCTION CONCRETE

Rationnel

L'épreuve production concrète administrée de façon individuelle, fait appel à une situation de communication référentielle établie à partir de deux séries identiques de dessins de tasses ou de clowns: la première série appartient au locuteur (le sujet) et la seconde est remise à l'auditeur (expérimentateur-complice). La tâche du sujet est alors d'émettre un message contrastant soit un message contenant les seuls éléments nécessaires pour mener l'auditeur à reconnaître dans sa propre série le dessin choisi comme objet référent. Chacun des deux problèmes que comporte l'épreuve varie en fonction de trois paramètres: le nombre de dessins présentés, le nombre de caractéristiques discriminantes que doit contenir la réponse contrastante et le nombre de possibilités de réponses contrastantes. Le tableau 13 présente la structuration des problèmes ainsi construits. Enfin, ajoutons que parmi ces douze problèmes, huit sont évalués en fonction des critères de justesse et d'efficacité (problèmes 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11) et quatre autres sont corrigés en fonction de l'aptitude au role-taking (problèmes 3, 6, 9, 12).

Matériel

Le matériel comporte une cloison fait de carton rigide (60cm x 60cm). Le matériel comporte également 14 blocs de dessins de tasses ou de clowns chaque fois subdivisés en deux séries identiques (séries A et B). Pour toute série de type A, les dessins sont collés sur un seul carton rectangulaire (18cm x 54cm ou 18cm x 72cm selon qu'il y a trois ou quatre dessins), un de ces dessins, le référent, est coloré en rouge (R) alors que tous les autres sont représentés en noir et blanc. Dans les séries de type B, par contre, les dessins sont posés sur des cartons individuels (18cm x 18cm) et sont toujours représentés en noir et blanc.

TABLEAU 13

Structuration de chacun des 12 problèmes (P) de l'épreuve production concrète en fonction de la combinaison des trois paramètres distincts

Matériel	Caractéristiques discriminantes	Dessins présentés	Possibilités de réponses contrastantes			
			1	2	3	4
Tasses	1	3		P 7		
		4				
	2	3				
		4	P 10			
	3	3				
		4				
Clowns	1	3		P 2	P 1	
				P 8		
		4	P 5			
			P 11			
	2	3		P 3	P 6	P 9
		4				
	3	3				
		4	P 12	P 4		
	4	3				
		4				

Les dessins de tasses (15cm x 15cm) résultent de la combinaison de trois attributs variant de façon dichotomique:

. taille: petite (Pe) ou grosse (G)
. motif: lignée (L) ou à pois (Po)
. anse: intacte (I) ou brisée (B)

Les dessins de clowns (15cm x 15cm) résultent de la combinaison de quatre attributs variant de façon dichotomique:

. cheveux: longs (L) ou courts (C)
. joues: picotées (P) ou avec rond (R)
. bouche: souriante (S) ou triste (T)
. chapeau: avec fleur (Af) ou sans fleur (Sf)

Les 14 blocs de dessins sont alors les suivants:

ω Blocs de dessins pour la mise en train

Bloc Mt 1

série A: tasses PeLB[1], GPoI-R[2], PePoI
série B: tasses PeLB, GPoI, PePoI

Bloc Mt 2

série A: clowns LRTAf[3], LRSAf-R, CRSSf
série B: clowns LRTAf, LRSAf, CRSSf

---

1 Les trois lettres réfèrent respectivement aux caractéristiques liées à la taille, au motif et à l'anse de la tasse représentée sur le dessin.

2 R désigne le dessin coloré en rouge, soit le référent.

3 Les quatre lettres réfèrent respectivement aux caractéristiques liées aux cheveux, aux joues, à la bouche et au chapeau du clown représenté sur le dessin.

o Blocs de dessins pour les problèmes proprement dits

Bloc 1

série A: clowns LRTSf, CPSAf-R, CRTSf
série B: clowns LRTSf, CPSAf, CRTSf

Bloc 2

série A: clowns CPTSf, LRSAf-R, CRTAf
série B: clowns CPTSf, LRSAf, CRTAf

Bloc 3

série A: clowns LPSSf, LPTAf-R, CPTAf, CRSSf
série B: clowns LPSSf, LPTAf, CPTAf, CRSSf

Bloc 4

série A: clowns LPTSf, LRSAf, LPSSf-R, CPSSf
série B: clowns LPTSf, LRSAf, LPSSf, CPSSf

Bloc 5

série A: clowns LPSAf, LRTSf-R, LRSSf, CRSSf
série B: clowns LPSAf, LRTSf, LRSSf, CRSSf

Bloc 6

série A: clowns LPTSf, LRSAf-R, CRSAf, CPTSf
série B: clowns LPTSf, LRSAf, CRSAf, CPTSf

Bloc 7

série A: tasses PePoB, GLB-R, PePol
série B: tasses PePoB, GLB, PePol

Bloc 8

série A: clowns LRSAf, CPTSf-R, LPSSf
série B: clowns LRSAf, CPTSf, LPSSf

Bloc 9

série A: clowns LPTAf, CRSSf, CPSAf-R, LRTAf
série B: clowns LPTAf, CRSSF, CPSAf, LRTAf

Bloc 10

série A: tasses GPoB, PeLB, GLB-R, PeLI
série B: tasses GPoB, PeLB, GLB, PeLI

Bloc 11

série A: clowns CRTSf, CRSSf-R, CPTAf, LPTAf
série B: clowns CRTSf, CRSSf, CPTAf, LPTAf

Bloc 12

série A: clowns CRSAf, CRTAf-R, LRTAf, CPTAf
série B: clowns CRSAf, CRTAf, LRTAf, CPTAf

Consigne

Faire asseoir le sujet face à l expérimentateur-complice (E2) duquel il demeure cependant séparé par une cloison.

o Mise en train 1 (bloc de dessins Mt 1)

1. Présenter au sujet la série A du bloc de dessins (Mt 1) et dire:

   - Bien je vais te donner un carton sur lequel sont collés trois dessins. Tu vois sur les trois dessins, il y a une tasse. Une seule des tasses a de la couleur (la montrer). Les deux autres n'en ont pas de couleur.

2. Présenter à S les dessins de la série parallèle B, et les placer au-dessus des dessins de la série A de façon à faire correspondre les dessins identiques. Dire:

   - Ici, j'ai trois autres dessins. Je vais les donner à E2 (le nommer) tout à l'heure. Les trois tasses qui sont sur les dessins de E2 (le nommer) sont pareilles aux tiennes, excepté que ses dessins à lui n'ont pas de couleur.

3. Comparer d'abord les deux dessins identiques, puis en troisième lieu les dessins qui se distinguent par le critère "couleur".

   a) - Tu vois, celui-ci est pareil à celui-là (pointer les cartes de E2 et de S). Es-tu d'accord?

   Si oui: poursuivre en B

   Si non: dire au sujet

   - Pourquoi dis-tu ...

   Si le sujet ne s'intéresse pas à une dimension pertinente du problème, le convaincre de l'identité des dessins, en disant:

- Mais c'est pas mal pareil, n'est-ce pas? On ne peut pas dire que c'est grave, ça.

Si le sujet s'intéresse à une dimension pertinente du problème, lui démontrer l'identité des éléments.

b) - Maintenant, tu vois ce dessin-là est pareil comme le tien.

Suivre la même procédure qu'en a)

c) - Et celui-là est pareil comme le tien, excepté qu'il n'y a pas de couleur sur le dessin de E2 (le nommer).

Suivre la même procédure qu'en a)

4. Puis dire:

- Dans notre jeu, il va falloir que tu dises juste ce qu'il faut à E2 (le nommer) pour qu'il retrouve cette tasse-là (pointer la tasse coloriée) dans ses trois dessins à lui (les montrer). Souviens-toi (ton insistant), il ne faut pas que tu en dises trop mais juste assez, vraiment juste ce qu'il faut, ni plus ni moins, pour que E2 (le nommer) retrouve la bonne tasse dans ses dessins à lui.

5. Ajouter:

- Derrière l'écran de carton, E2 (le nommer) ne voit pas ce qui se passe devant toi sur la table. Alors, maintenant, je mélange les cartes qui vont à E2 (le nommer), puis je les lui donne. Toi, S (le nommer), tu vas dire juste ce qu'il faut, mais seulement ce qu'il faut à E2 (le nommer), ni plus ni moins, pour qu'il retrouve cette tasse-là (pointer le référent) dans ses dessins à lui.

Remettre les dessins de la série B.

6. Et dire:

- Je vais t'aider pour le premier jeu: si tu lui dis que c'est une grosse tasse, penses-tu que E2 (le nommer) pourrait retrouver la bonne tasse?

- Oui, hein... il pourrait la retrouver. Alors, c'est juste ce qu'il faut pour qu'il puisse la retrouver.

Si S questionne E en demandant par exemple: "Si je disais une tasse rouge, ce serait bon aussi?"

E, répond toujours:

- C'est sûr que tu peux donner toutes sortes de réponses. Il y en a qui ne sont pas tellement bonnes, qui ne vont pas aider beaucoup E2 (le nommer); et il y en a d'autres qui vont beaucoup aider E2 (le nommer) à trouver le bon dessin. Il faut toujours que tu essaies de donner la meilleure réponse.

7. Puis demander à E2:

- Alors, E2 (le nommer), tu as choisi un dessin?

E2 répond: "oui"

8. Puis ajouter:

- Bon, très bien. Je reprends les dessins.

9. Demander à S:

- Tu as bien compris le jeu?

Dans le cas où le sujet a compris, dire:

- Pour être bien sûr que tu as compris, je vais te donner un autre exemple.

Dans le cas ou le sujet n'a pas compris, dire:

- Pour t'aider à comprendre, je vais te donner un autre exemple.

o Mise en train II (bloc de dessins Mt 2)

1. Présenter à A la série A du bloc de dessins Mt 2, et dire:

   - Cette fois-ci, ce sont des clowns. Un seul des clowns a de la couleur (le montrer), les deux autres n'en ont pas.

2. Présenter à S les dessins de la série B, et les placer au-dessus des dessins de la série A de façon à faire correspondre les dessins identiques. Dire:

   - Ici, j'ai encore trois dessins de clowns qui sont pareils comme les tiens, excepté qu'il n'y a pas de clown colorié.

   S'assurer que le sujet reconnait l'identité des deux séries de dessins en suivant une procédure analogue à la section III de l'exemple tasses.

3. Prendre les dessins qui vont à E2 et les lui remettre, en disant:

   - Ca (montrer la série B), ce sont les clowns que je vais donner à E2 (le nommer). Bon, maintenant, je mélange les cartes qui vont à E2 (le nommer), puis je les lui donne. Toi, S (le nommer), tu vas dire juste ce qu'il faut, mais juste ce qu'il faut à E2 (le nommer), ni plus ni moins, pour qu'il retrouve ce clown-là (pointer le référent) dans ses dessins à lui.

4.

   - Cette fois-ci je t'aide encore. Si tu lui disais: c'est le clown qui sourit et qui a une fleur sur son chapeau. Est-ce que ce serait juste assez pour que E2 (le nommer) puisse trouver le bon clown? Penses-y bien.

   Laisser le temps à l'enfant de réfléchir, puis dire:

- Oui, hein... il pourrait le retrouver. C'est juste ce qu'il faut pour qu'il puisse le retrouver.

Si S questionne E, en suggérant une bonne ou une mauvaise réponse, E répond toujours:

- Bien sûr, il y a d'autres bonnes réponses que tu pourrais donner. Il y en a qui ne sont pas tellement bonnes, qui ne vont pas aider beaucoup E2 (le nommer); et il y en a d'autres qui vont beaucoup aider E2 (le nommer) à trouver le bon clown dans ses dessins à lui. Il faut toujours que tu essaies de trouver la meilleure réponse.

5. Puis, demander à E2:

   - Alors, E2 (le nommer), tu as choisis un dessin?

   E2 répond: "oui"

6. Puis ajouter:

   - Bon, très bien, je reprends les dessins.

7. Terminer, en disant à S;

   - Tu as bien compris le jeu? Alors on commence maintenant.

o Problème 1 (bloc de dessins 1)

1. Présenter à S les dessins du bloc 1. Chaque dessin de la série B est placé au-dessus de son homologue de la série A. Dire:

   - On change encore de dessins. Ca c'est tes trois dessins à toi (série A), puis ceux-là (série B) sont ceux que je vais donner à E2 (le nommer). Ils sont pareils comme les tiens, excepté que ses dessins à lui n'ont pas de couleur. Tu te souviens?

Toujours s'assurer que S reconnaît l'identité des deux séries de dessins. Puis remettre les cartes à E2, en disant:

2. - Alors, maintenant, je mélange les cartes qui vont à E2 (le nommer), puis je les lui donne. Toi, S (le nommer), tu vas dire juste ce qu'il faut, mais seulement ce qu'il faut à E2 (le nommer), ni plus ni moins, pour qu'il retrouve ce... (clown)-là (pointer le référent) dans ses dessins à lui. Tu peux y aller, E2 (le nommer) t'écoute.

3. Quand l'enfant à décrit le référent, dire:

   - Tu as fini?

4. Puis demander à E2:

   - Alors, E2 (le nommer), tu as choisi un dessin?

   E2 répond: "oui"

5. Puis ajouter:

   - Bon, très bien. Je reprends les dessins.

   Toujours noter verbatim les réponses de l'élève.

6. Pour les 11 problèmes suivants, utiliser successivement les blocs de dessins 2 à 12 en procédant toujours comme pour le problème 1.

PRODUCTION ABSTRAITE

Rationnel

L'épreuve production abstraite de type papier-crayon, est administrée de façon collective; elle fait appel à une situation de communication référentielle établie à partir de deux simuli verbaux reliés sémantiquement. La tâche du sujet est alors d'émettre un indice, en l'occurence un mot, capable de conduire un auditeur fictif à reconnaître, parmi les deux mots-cibles, le mot choisi comme référent. Les 14 paires de mots-cibles ici utilisés ont été choisis parmi l'échantillon de mots figurant dans le vocabulaire québécois usuel de la population francophone adulte (voir Vikis-Freibergs, 1974).

Matériel

Le matériel comporte un cahier de réponses dans lequel figure la liste des 14 paires de mots, dont 2 sont utilisées à titre d'exemples, les 12 autres constituant les problèmes proprement dits. Les pages qui suivent présentent un prototype de ce cahier de réponses. A titre d'indication, le lecteur trouvera également la fréquence d'usage de chaque mot utilisé. Ces données proviennent de l'étude de Vikis-Freibergs (1974) qui a établi une échelle de fréquence d'usage des mots s'étalant de 0 à 10: le niveau 0 représente la fréquence relative minimale et le niveau 10 traduit la fréquence relative maximale.

NOM: . . . . . .

ANNEE: . . . . . PROFESSEUR: . . . . . .

ECOLE: . . . . . .

DATE: . . . . . .

LES MOTS		TA RÉPONSE
BLEU[1] (9)	JAUNE (9)	mer
LIVRE (5)	JOURNAL (8)	matin

[1] Réfère à la fréquence d'usage du mot telle qu'établie par Vikis-Freibergs (1974).

	LES MOTS		TA RÉPONSE
1)	CIGARETTE (9)	PIPE (6)	
2)	RÊVE (9)	CAUCHEMAR (6)	
3)	JUGE (7)	ARBITRE (4)	

	LES MOTS	
4)	MITAINE (6)	GANT (3)
5)	TAMBOUR (5)	PIANO (5)
6)	MONTRE (4)	HORLOGE (2)

7)	CRAYON (7)	CRAIE (1)
8)	SOULIERS (7)	BOTTES (3)
9)	COUTEAU (9)	CISEAU (6)

	LES MOTS	TA RÉPONSE
101	PLUIE (7) ROSEE (3)	
111	COFFRE (3) VALISE (0)	
121	CHOU (6) LAITUE (5)	

Consigne

Distribuer un cahier d'exercices à chaque enfant. Ne pas oublier de faire compléter l'identification du sujet en haut de page. Puis dire:

o Exemple A

1. - Le jeux qu'on va faire, c'est un jeu où il faut aider un garçon, qui s'appelle Léon, à choisir le "bon" mot. Regarde sur ton cahier, il y a toujours deux mots. Tu vois, les premiers mots sur la page sont les mots bleu et jaune. Le mot bleu est souligné. C'est ce mot-là (bleu) qu'il faut faire découvrir à Léon qui, lui, voit ces deux mots-là, bleu et jaune, mais... attention... Léon ne sait pas lequel des deux mots est souligné: Léon il les voit comme ça les deux mots (E écrit les deux mots au tableau, mais sans les souligner).

2. - Alors, Léon, lui ne sait pas que c'est le mot bleu qui est souligné. Toi, ce qu'il faut que tu fasses c'est de trouver "un" mot et "un seul" mot (insister, v.g. montrer le doigt), qui n'est pas le mot bleau, qui n'a pas le même son que le mot bleu, mais qui fait dire à Léon que c'est le mot bleu qui est souligné sur "ta" feuille. Tu dois écrire le "nouveau" mot sur la ligne à droite de la feuille.

3. - Pour que tu comprennes bien le jeu, j'ai écrit ma réponse sur la feuille, c'est le mot mer. Pourquoi penses-tu que le mot mer est une bonne réponse?

- Est-ce que la mer est jaune?

- Est-ce que la mer est bleue?

- Alors, si tu écris le mot mer, Léon trouvera lequel des deux mots est souligné sur ta feuille.

4. Ajouter:

- Bien sûr, il y a d'autres bonnes réponses que tu pourrais donner, pourvu que le mot que tu écris aide Léon à trouver que c'est le mot bleu qui est souligné et non pas le mot jaune. Tu pourrais par exemple lui dire ciel, et ce serait aussi bon que mer. Hein... ne penses-tu pas que Léon trouveras le mot bleu, si tu écris le mot ciel?

5. Demander à toute la classe:

- Avez-vous bien compris?

Si les enfants ne semblent pas comprendre ou veulent s'engager dans des discussions, dire:

- Attention... pour vous aider à comprendre mieux, je vais vous donner un autre exemple.

Si les enfants semblent comprendre, dire:

- Alors, pour être bien sûr que vous avez bien compris, je vais vous donner un autre exemple.

o Exemple B

1. - Si on prend les mots qui sont dans le bas de la page, on voit les mots livre et journal, et c'est le mot journal qui est souligné, alors c'est celui-là qu'il faut faire découvrir à Léon.

- Dis-moi, tu te souviens ce qu'il voit devant lui, Léon?

- Est-ce que Léon sait lequel des deux mots est souligné?

- Qu'est-ce que tu dois faire, toi?

Répéter la consigne, si nécessaire. Continuer.

2. - J'ai écrit le mot matin sur la ligne. Essayons de voir ensemble pourquoi le mot matin serait une bonne réponse... Tu sais que c'est souvent le matin que l'on reçoit le journal à la maison ou bien que papa ou maman t'envoie au magasin l'acheter, avant de venir à l'école.

- Est-ce qu'un livre, on le lit surtout le matin ou bien n'importe quand durant la journée?

- Le mot matin fait plus penser à journal, alors Léon pourra trouver que c'est le mot journal qui est souligné sur "ta" feuille.

3. Ajouter:

- Il y a d'autres mots aussi qui pourraient être un bon mot pour aider Léon. Comme le mot nouvelles, par exemple, ça fait penser plus à journal qu'à livre, n'est-ce pas?

Terminer, en disant:

4.
- Alors, tout le monde a bien compris le jeu?

5. - Avant de tourner la page, je veux te dire qu'il y a douze questions pour lesquelles tu dois trouver "un" bon mot. A chaque fois, je vais te lire les deux mots. Tu vas trouver ta réponse, et quand tout le monde aura trouvé sa réponse, on va passer au mot suivant.

- Tu n'oublies pas, il te faudras écrire "un seul" mot sur la ligne à droite de la feuille. D'accord?

6. Si les enfants ont bien compris le jeu, passer au problème 1, en disant:

- Alors, on tourne la page et on commence.

- Problème 1

Dire à la classe:

1. - Bon, alors, on commence avec les mots qui se trouvent en haut de la page 2, ce sont les mots cigarette et pipe.

2. - Chacun pour soi, on pense dans sa tête, puis on écrit sur la ligne (la montrer) le mot qu'il faut pour que Léon trouve le mot... (cigarette). N'oublie pas, il faut écrire juste un mot, qui n'est pas le mot... (cigarette) et qui ne sonne pas comme le mot... (cigarette). Quand on a écrit son mot, on dépose son crayon.

3. Quand toute la classe semble avoir terminé le problème 1, dire:

   - Tout le monde a fini?

- Problème 2

1. - Bon, maintenant, on fait le même jeu avec les mots (rêve) et... (cauchemar) et c'est le mot... (cauchemar) qui est souligné et qu'il faut faire découvrir à Léon.

2. Comme au problème 1

3. Comme au problème 1

4. Suivre la même procédure qu'au problème 2, pour les paires de mots suivantes.

EVALUATION ABSTRAITE

Rationnel

L'épreuve évaluation abstraite est de type papier-crayon et est administrée de façon collective. Elle repose sur le même rationnel que celui sous-tendant l'épreuve production abstraite si ce n'est le fait que le sujet n'a plus ici à produire lui-même l'indice susceptible de conduire l'auditeur fictif à identifier, parmi deux mots reliés sémantiquement celui choisi comme référent. Au contraire, il doit plutôt choisir parmi quatre autres mots proposés (un premier étant hors-contexte, soit un indice de niveau 1, deux autres étant reliés simultanément aux deux mots-cibles, soit des indices de niveau 2 et un quatrième étant l'attribut critique, soit un indice de niveau 3), celui qui lui semble le plus adéquat. Les dix paires de mots-cibles ici utilisés proviennent d'un échantillon de mots figurant dans le vocabulaire québécois usuel de la population francophone adulte (voir Vikis-Freibergs, 1974).

Matériel

Le matériel comporte un cahier de réponses dans lequel figure la liste des dix paires de mots-cibles (dont deux sont utilisés à titre d'exemples, les huit autres constituant les problèmes proprement dits) de même que celle des choix de réponses qui chaque fois y correspondant. Les pages qui suivent présentent un prototype de ce cahier de réponse. A titre indicatif, le lecteur trouvera la fréquence d'usage de chaque mot utilisé. Les données proviennent de l'étude de Vikis-Freibergs (1974) qui a établi une échelle de fréquence d'usage des mots s'étalant de 0 à 10: le niveau 0 représente la fréquence relative minimale et le niveau 10 représente la fréquence relative maximale. Le lecteur trouvera également précisé le niveau de développement auquel correspond chaque choix de réponses proposé à l'enfant.

NOM: . . . . . .

ANNEE: . . . . . PROFESSEUR: . . . . . .

ECOLE: . . . . . .

DATE: . . . . . .

LES MOTS		TA RÉPONSE	
LAC[1] (7)	MER (9)	eau (11)	(N-2)[2]
		sel (9)	(N-3)
		vague (5)	(N-2)
		plaisir (8)	(N-1)
ORANGE (7)	POMME (8)	queue (5)	(N-3)
		fruit (9)	(N-2)
		arbre (9)	(N-2)
		salade (6)	(N-1)

[1] Réfère à la fréquence d'usage du mot telle qu'établie par Vikis-Freibergs (1974)

[2] Réfère aux niveaux de développement auxquels sont associés les divers choix de réponses soit les niveaux 3 (N-3), 2 (N-2) ou 1 (N-1)

	LES MOTS		TA RÉPONSE	
1)	CIGARETTE (9)	PIPE (6)	papier (7)	(N-3)
			fumée (8)	(N-2)
			allumette (4)	(N-2)
			bureau (6)	(N-1)
2)	RÊVE (9)	CAUCHEMAR (6)	sommeil (9)	(N-2)
			enfant (10)	(N-1)
			nuit (6)	(N-2)
			peur (10)	(N-3)
3)	SOULIERS (7)	BOTTES (3)	pied (9)	(N-2)
			cuir (5)	(N-2)
			chapeau (8)	(N-1)
			hiver (5)	(N-3)

	LES MOTS		TA RÉPONSE	
4)	JUGE (7)	ARBITRE (4)	devoir (7)	(N-1)
			règle (6)	(N-2)
			loi (8)	(N-3)
			jeu (8)	(N-2)
5)	MITAINE (6)	GANT (3)	doigt (6)	(N-3)
			cuir (6)	(N-2)
			cadeau (6)	(N-1)
			main (7)	(N-2)
6)	TAMBOUR (5)	PIANO (5)	musique (9)	(N-2)
			souvenir (6)	(N-1)
			instrument (6)	(N-2)
			fanfare (3)	(N-3)

	LES MOTS		TA RÉPONSE	
7)	MONTRE (4)	HORLOGE (2)	aiguille (8)	(N-2)
			mur (6)	(N-3)
			avenir (6)	(N-1)
			heure (4)	(N-2)
8)	CRAYON (7)	CRAIE (1)	effort (6)	(N-1)
			mine (5)	(N-3)
			main (9)	(N-2)
			écrire (2)	(N-2)

Consigne

Distribuer un cahier d'exercices à chaque enfant. Toujours faire compléter l'identification du sujet. Puis dire:

o Exemple A

1. - Bon maintenant, le jeu qu'on va faire, c'est encore un jeu où il faut aider Léon à choisir le "bon" mot. Regarde sur ton cahier, comme tout à l'heure, il y a toujours deux mots. Tu vois, les premiers mots sur la page sont les mots lac et mer. Le mot mer est souligné. C'est ce mot là qu'il faut faire découvrir à Léon qui, lui, voit ces deux mots là, lac et mer, mais... tu te souviens... Léon, il ne sait pas lequel des deux mots est souligné.

2. - Alors, Léon, lui ne sait pas que c'est le mot mer qui est souligné. Cette fois-ci, j'ai pensé t'aider en te donnant quatre mots, mais c'est toi qui dois trouver le "meilleur" mot parmi les quatre mots pour aider Léon à trouver que c'est le mot mer qui est souligné sur ta feuille.

- Tu vois, ici, à droite de la feuille (montrer les indices), tu as quatre mots, le mot eau, le mot sel, le mot vague, le mot plaisir. Toi, ce qu'il faut que tu fasses, c'est d'encercler le meilleur mot de ces quatre mots-là qui aiderait "le plus" Léon à trouver que c'est le mot mer qui est souligné sur ta feuille.

3. - Encore une fois, pour être certaine que tu comprends bien le jeu, j'ai moi-même encerclé le meilleur des quatre mots. Pourquoi penses-tu que le mot sel est le meilleur mot?

- Est-ce qu'il y a du sel dans l'eau d'un lac?

- Est-ce qu'il y a du sel dans l'eau de la mer?

- Alors, si tu encercles le mot sel, Léon découvrira que c'est le mot mer qui est souligné sur ta feuille.

4. - Si tu regardes les trois autres mots, les mots eau, vague et plaisir, aucun de ces mots n'est le meilleur mot pour aider Léon à trouver que c'est le mot mer qui est souligné. Le mot eau et le mot vague, ça peut faire penser autant au lac qu'à la mer, les deux, le lac et la mer, ont de l'eau ou des vagues, n'est-ce pas?

- Alors le mot eau ou le mot vague ne fait pas penser à la mer plus qu'au lac.

- Le mot plaisir, lui, il n'est pas très très près du mot mer. Bien sûr, on a du plaisir à la mer, et on peut en avoir au lac aussi, mais le mot plaisir il ne fait pas beaucoup penser à mer.

5. Demander à toute la classe:

- Avez-vous bien compris?

Si les enfants ne semblent pas comprendre ou veulent s'engager dans des discussions dire:

- Attention... pour vous aider à comprendre mieux, je vais vous donner un autre exemple.

Si les enfants semblent comprendre, dire:

- Alors, pour être bien sûr que vous avez bien compris je vais vous donner un autre exemple.

o Exemple B

1. - Bon, nous allons faire le même jeu avec les mots orange et pomme, et c'est le mot pomme qui est souligné, alors c'est celui-là qu'il faut faire découvrir à Léon. Léon, lui, tu te souviens, il voit les deux mots orange et pomme, mais il ne sais pas lequel des deux mots est souligné sur ta feuille. Qu'est-ce que tu dois faire, toi?

2. - Les quatre mots sont les mots queue, fruit, arbre et salade.

3. - J'ai encerclé le meilleur des quatre mots, c'est le mot queue. Essayons de voir ensemble pourquoi c'est le mot queue qui aiderait le plus Léon... Tu manges des oranges et des pommes, alors tu as sûrement remarqué qu'une pomme, ça a une queue mais qu'une orange, ça n'a pas de queue.

- Alors, le mot queue permettra à Léon de trouver facilement que c'est le mot pomme qui est souligné sur ta feuille.

4. - Si tu encerclais le mot fruit ou le mot arbre, Léon pourrait penser aussi bien à une orange, qu'à une pomme, car ces mots-là ne font pas penser plus à une pomme qu'à une orange. Le mot salade, lui, il ne fait pas penser à une pomme, c'est pas un mot qui pourrait aider Léon non plus.

Ajouter:

5. - Alors, tout le monde a bien compris le jeu?

6. - Avant de tourner la page, je veux te dire qu'il y a huit questions à chacune desquelles tu dois encercler le meilleur mot pour aider Léon à trouver le mot qui est souligné sur ta feuille. A chaque fois je vais te lire les deux mots que voit Léon, puis les quatre autres mots parmi lesquels tu dois trouver la bonne réponse. N'oublies pas, il faut encercler juste un mot, d'accord?

Si les enfants ont bien compris le jeu, passer au problème 1, en disant:

- Alors, on tourne la page et on commence.

o Problème 1

1. Dire à la classe:

- Bon, alors, on commence avec les mots qui se trouvent en haut de la page 2, ce sont les mots cigarette et pipe. Chacun pour soi on pense dans sa tête, puis on encercle le bon mot qu'il faut pour que Léon trouve le mot cigarette.

2. - Alors, tu encercles ou bien le mot... (papier), ou bien le mot... (fumée), ou bien le mot... (allumette) ou bien le mot... (bureau), encercle le meilleur des mots mais, n'oublie pas, encercle juste un mot... Quand on a encerclé son mot, on dépose son crayon.

3. Quand toute la classe semble avoir terminé le problème 1, dire:

- Tout le monde a fini?

o Problème 2

1. - Maintenant, on fait le même jeu avec les mots... (rêve et cauchemar), et c'est le mot... (cauchemar) qui est souligné, c'est celui-là qu'il faut faire découvrir à Léon.

2. - Comme au problème 1

3. - Comme au problème 1

4. - Suivre la même procédure qu'au problème 2, pour les paires de mots suivantes.

APPENDICE B

Illustration de la grille de correction propre à l'épreuve production abstraite

La grille de correction propre à l'épreuve production abstraite comporte quatre niveaux de développement. Chacun d'eux est ici défini en fonction des catégories de réponses qui y sont associées puis illustré à l'aide de l'exemple "montre-horloge"[1].

Niveau 0: non-participation et/ou incompréhension de la tâche

- . abstention
- . refus de collaborer

Niveau 1: activité intellectuelle de comparaison non-structurée

- . indice relié au non-féréfent
  - répétition intégrale du non-référent (v.g. montre)
  - répétition déguisée du non-référent (v.g. bracelet)
  - attribut critique pour l'identification du non-référent (v.g. poignet)
- . indice hors-contexte (v.g. tapisserie)
- . définitions du référent et/ou trop de mots (v.g. pour accrocher au mur)
- . répétition intégrale du référent (v.g. horloge)
- . répétition déguisée du référent
  - homophonie (v.g. loge)
  - indice topologique (v.g. droite)
  - association grammaticale (v.g. mon)
  - synonyme commercial (v.g. Westclock)
  - synonyme lexical (v.g. pendule)
  - onomatopée (v.g. ding-dong)
  - connotation (v.g. antiquité)

---

[1] Le mot "montre" sert ici de non-référent alors que le mot "horloge" sert de référent.

Niveau 2: activité intellectuelle de comparaison déficiente

. indice simultanément relié au référent et au non-référent (v.g. aiguille).

Niveau 3: activité intellectuelle de comparaison structurée

. comparaison relative (v.g. haut)

. prolongement idiomatique (v.g. grand-père)

. relation syllogistique (v.g. clou)

. attribut critique (v.g. mur)

APPRENDICE C

Liste des noms des enseignantes participant
à l'expérimentation

CLASSES EXPERIMENTALES

Commission scolaire Deux-Montagnes

BELIVEAU, Francine	(4e)
BILODEAU, Ginette	(4e)
BORDELEAU, Paula	(3e)
DUFOUR, Nicole	(classe spéciale)
GADOURY, Pierre	(4e)
GRIGNON, Andrée	(5e)
LAMIRANDE, Gilliane	(3e)
LAURIN, Christiane	(5e)
PREVOST, Antoinette	(classe spéciale)
ST-DENIS, Evangeline	(5e)

Commission scolaire Huntingdon

GENEST-MOREAU, Marlène	(6e)
LUSSIER, Pierrette	(2e)
MONTPETIT, Marcelle	(5e)
PRIMEAU-RIENDEAU, Raymonde	(5e)

Commission scolaire Sainte-Thérèse

DUPONT, Ghislaine	(3e)*
FILION, Hélène	(3e)*
MARTIN, Ginette	(6e)*
SAVOIE, Aline	(4e)*
TAVERNIER, Gaby	(4e)*
VALLIERES, Yvette	(5e)

---

* Cette enseignante en était à sa seconde année d'utilisation de "Comme on dit..."

Commission scolaire Taillon

AUGER, Jeanne D'arc	(5e)
DEZIEL, Suzanne	(6e)*
LAFAILLE, Francine	(6e)*
LANGLOIS, Diane	(5e)
LEGER, Gisèle	(3e)**
MAILLETTE, Rolande	(3e)*
MARCOUX, Lise	(4e)**
MASSE, Jacqueline	(5e)* **
PILON, Ghislaine	(6e)
ROSS-RICHER, Anne	(3e)

Commission scolaire Valmont

BERARD, Rolande	(3e)
COUTURE, Mariette	(3e)
DESAUTELS, Rita	(3e)
LANGELIER, Nicole	(3e)
LAPORTE, Monique	(3e)
LEVESQUE, Francine	(3e)
MASSE, Louise	(3e)
MORIN, Jeanne D'arc	(3e)
ROBERT, Raymonde	(3e)
SALOIS, Lorraine	(3e)

Commission scolaire Vaudreuil

CARIGNAN, Lise	(5e)
LAMBERT, Colette	(4e)
PATENAUDE, Hélène	(4e)
PILON, Huguette	(5e)

---

* Cette enseignante en était à sa seconde année d'utilisation de "Comme on dit..."

** Cette enseignante dirigeait une classe dont les résultats ont été retenus lors de l'analyse

CLASSES TEMOINS

Commission scolaire Deux-Montagnes

DEMERS, Lise	(3e)
JOANETTE, Athanase	(5e)
MORNEAULT, Nelly	(4e)

Commission scolaire Huntingdon

CARRIERE, Mireille	(2e)
CASA, Georgette	(6e)
QUENNEVILLE, Aimé	(5e)

Commission scolaire Sainte-Thérèse

BOURGEOIS, Anne-Marie	(3e)
DUSSAULT, Thérèse	(5e)
LABELLE, Rose-Aimée	(6e)
MASSON, Nicole	(4e)

Commission scolaire Taillon

HOULE, Diane	(3e)**
LAREAU, Liliette	(6e)**
PAPIA, Dominico	(5e)**
ROCHON, Diane	(4e)**

** Cette enseignante dirigeait une classe dont les résultats ont été retenus lors de l'analyse

Commission scolaire Valmont

BEAUREGARD, Berthe	(3e)
MORISSETTE, Lise	(3e)
PERRON, Thérèse	(3e)

Commission scolaire Vaudreuil

LACOMBE, Henriette	(4e)
MAJOR, Nicole	(5e)

Achevé d'imprimer à
Montréal en février 1982, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec